

L'enseignement du cinéma dans la classe d'arts plastiques.
Deux études de cas d'écoles secondaires de la province de Québec.

Caroline Martin

Thèse

présentée

au

Département d'éducation artistique

comme exigence partielle au grade de
philosophae doctor (Ph.D)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

Mars 2019

© Caroline Martin, 2019

CONCORDIA UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

This is to certify that the thesis prepared

By: Caroline Martin

Entitled: L'enseignement du cinéma dans la classe d'arts plastiques.
Deux études de cas d'écoles secondaires de la province de Québec.

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Doctor Of Philosophy (Art Education)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____	Chair
Dr. Marc des Jardins	
_____	External Examiner
Dr. Danielle Boutet	
_____	External to Program
Dr. Anne Whitelaw	
_____	Examiner
Dr. Richard Lachapelle	
_____	Examiner
Dr. Juan Carlos Castro	
_____	Thesis Supervisor
Dr. David Pariser	

Approved by _____
Dr. Anita Sinner, Graduate Program Director

May 16, 2019

Dr. Rebecca Duclos, Dean
Faculty of Fine Arts

RÉSUMÉ

L'enseignement du cinéma dans la classe d'arts plastiques. Deux études de cas d'écoles secondaires de la province de Québec.

**Caroline Martin, Ph.D.
Université Concordia, 2019**

Cette recherche qualitative s'intéresse à l'étude de deux cas de situation d'enseignement du cinéma par des enseignantes d'arts plastiques et tente de répondre aux questions suivantes :

- Qu'enseigne-t-on et qu'apprend-on pendant les cours de cinéma dans la classe d'arts plastiques ?
- Comment enseigne-t-on le cinéma dans la classe d'arts plastiques ?
- Quelle est la conception du cinéma chez les enseignantes d'arts plastiques et chez leurs élèves ?

Elle vise à mettre à jour la conception du cinéma chez les enseignantes et les répercussions de cette conception dans tous les aspects de l'enseignement de cette discipline. Elle dévoile aussi les besoins en termes de formation initiale dans les programmes universitaires en enseignement des arts et l'absence de recherche en didactique du cinéma au Québec.

L'étude a été menée grâce à des entrevues individuelles semi-dirigées avec les enseignantes, des groupes de discussion centrée avec les élèves, de l'observation participante et l'analyse des projets des élèves et du matériel pédagogique utilisé par les enseignantes.

L'étude a révélé que les enseignantes observées n'ont pas eu de formation initiale au primaire, secondaire, Cégep ou université pour imaginer les contenus à enseigner en cinéma ou encore les moyens pour les enseigner. Elles ont eu quelques lignes dans le programme du MEES pour les guider, le guide pratique *Objectif film* (ACPQ, 2012), des formations techniques ponctuelles et leur amour du cinéma. En ce sens, l'étude ne vise pas à faire la critique de la qualité de l'enseignement dispensé dans les deux classes observées, mais plutôt celle des carences en termes de curriculum, formation et matériel pédagogique. Les données recueillies par l'observation des deux classes sont donc présentées à titre de preuves concrètes de ces carences.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs qui m'ont guidée lors de la réalisation de cette thèse pour l'obtention du doctorat en enseignement de l'art de l'Université Concordia.

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de thèse, M. David Pariser. Merci de m'avoir toujours posé les bonnes questions : celles qui dérangent, celles qui vont au fond des choses et ne doivent pas rester sans réponse. Votre rigueur intellectuelle et votre respect des étudiants sont une grande source d'inspiration pour moi.

Je remercie les deux enseignantes qui ont accepté de participer à mon étude, Martine et Monique, pour m'avoir ouvert la porte de leur classe, mais aussi de leurs pensées. Sans elles, ce projet n'aurait pas existé.

Je remercie tous les élèves qui ont participé à mon étude pour leur accueil chaleureux, leur sincérité et pour m'avoir rapidement fait sentir comme une des leurs.

Je remercie mon ami et collègue de longue date Louis-Paul Willis pour avoir été un modèle de professionnalisme sur lequel j'ai pu me raccrocher dans mes moments de doute.

Je remercie ma belle-mère Nora pour m'avoir prouvé qu'il n'était jamais trop tard pour commencer, et finir, un doctorat.

Je remercie ma mère et mon frère pour leur support moral inconditionnel, même si l'ampleur de la tâche entourant cette thèse les a parfois déroutés.

Finalement, je souhaite spécialement remercier mon conjoint, Mariano, qui, durant ces 9 années, a su me soutenir de façon continue. À travers son amour, sa patience et sa solidarité, il a su faire de ce projet désiré un projet réel.

Pour Sofia et Emma

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ANNEXES.....	xi
GLOSSAIRE TECHNIQUE.....	xii
PARTIE 1	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1. <i>Énoncé de la problématique pour la chercheuse.....</i>	<i>1</i>
1.1. Études universitaires en littérature et cinéma	1
1.2. Expérience d'enseignement du français au secondaire	1
1.3. Études en enseignement de l'art à Concordia	2
1.4. Première étude préliminaire (ARTE882 : Research Practice)	3
2. <i>Énoncé de la problématique pour le domaine de l'enseignement de l'art</i>	<i>4</i>
2.1. L'état de la question sur l'éducation cinématographique	4
2.2. L'éducation cinématographique au Québec : 1936-1981	5
2.3. L'éducation cinématographique au Québec : situation actuelle	7
2.4. L'éducation cinématographique en France et au Royaume-Uni : situation actuelle	10
2.5. Tradition cinématographique britannique	11
2.6. L'ONF et le BFI	12
2.7. L'éducation cinématographique au Royaume-Uni	13
3. <i>Justification de la recherche.....</i>	<i>17</i>
3.1. Justification de la question de recherche.....	17
3.2. Justification du champ de l'enseignement des arts pour la recherche	17
3.3. Justification selon les besoins actuels au Québec face à l'enseignement du cinéma.....	18
3.4. Justification des recommandations au MEES	20
4. <i>Objectif et questions de recherche.....</i>	<i>20</i>
4.1. Objectifs de la recherche	20
4.2. Questions de recherche	21
5. <i>Sommaire et conclusion.....</i>	<i>21</i>
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	23
6. <i>Curriculum.....</i>	<i>24</i>
6.1. Réception du curriculum: <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2000)	24
6.2. Les 3 acteurs du curriculum	25
6.3. Définir le curriculum.....	26
6.4. Modèle universel d'étude du curriculum	27
6.5. Curriculum prescrit et réel	30
7. <i>Définitions du cinéma</i>	<i>32</i>
7.1. Média de masse	33
7.2. Septième art.....	42
7.3. Définition actuelle du cinéma dans le domaine de l'enseignement	48
8. <i>Didactique du cinéma chez les jeunes</i>	<i>50</i>
8.1. Ouvrages pédagogiques retenus pour la recherche	51
8.2. Approche théorique : voir, analyser et interpréter des films	57
8.3. Approche pratique: faire des films	63
9. <i>Sommaire et conclusion.....</i>	<i>69</i>
CHAPITRE 3 : Méthodologie et protocole de recherche.....	71
10. <i>Recherche qualitative</i>	<i>71</i>
10.1. Enjeux : pratique et politique	71

10.2.	Modalité exploratoire	72
10.3.	Études de cas	73
11.	<i>Déroulement de la recherche</i>	73
11.1.	Échantillon et recrutement	73
11.2.	Collecte des données : résumé de l'étude	75
12.	<i>Traitement des données</i>	82
12.1.	Première étape: traitement informel et spontané des données	82
12.2.	Deuxième étape: entretiens individuels et groupes de discussion	83
12.3.	Troisième étape : observation et documents écrits	86
12.4.	La catégorisation et la classification des données de recherche	87
13.	<i>Présentation des participants</i>	89
13.1.	Portrait des enseignantes : Monique et Martine	89
13.2.	Portrait des groupes	92
13.3.	Projets réalisés par les élèves	95
14.	<i>Sommaire et conclusion</i>	102
PARTIE 2 : ANALYSE DES DONNÉES		103
CHAPITRE 4 : CINÉMA ET NARRATION. QU'EST-CE QU'UN FILM ?		105
15.	<i>Catégorie 1 : Le film est un récit narratif</i>	105
15.1.	Sous-catégorie 1 : Définition du cinéma	106
15.2.	Sous-catégorie 2 : Scénarisation	110
15.3.	Sous-catégorie 3 : Découpage technique	114
15.4.	Résumé et discussion	119
16.	<i>Sommaire et conclusion</i>	128
CHAPITRE 5 : CINÉMA ET RÉCEPTION : À QUOI SERT UN FILM ?		130
17.	<i>Catégorie 2 : Le film comme expérience spectatorielle</i>	130
17.1.	Sous-catégorie 1 : Le film comme source d'apprentissage	131
17.2.	Sous-catégorie 2 : Le film comme divertissement	133
17.3.	Sous-catégorie 3 : Le film comme expérience de médiation	134
17.4.	Sous-catégorie 4 : Le film comme expérience artistique visuelle	135
17.5.	Sous-catégorie 5 : Le film comme expérience émotionnelle	140
17.6.	Résumé et discussion	143
18.	<i>Sommaire et conclusion</i>	152
CHAPITRE 6 : CINÉMA ET CRÉATION : COMMENT FAIRE UN FILM ?		153
19.	<i>CATÉGORIE 3 : Le film comme création audio-visuelle</i>	153
19.1.	Sous-catégorie 1 : Le son et le film	154
19.2.	Sous-catégorie 2 : L'image et le film	156
19.3.	Sous-catégorie 3 : La technique et le film	158
19.4.	Sous-catégorie 4 : Le jeu d'acteur	161
19.5.	Sous-catégorie 5 : Le tournage	163
19.6.	Sous-catégorie 6 : Le montage	167
19.7.	Résumé et discussion	170
20.	<i>Sommaire et conclusion</i>	180
CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS		182
21.	<i>Réponses aux questions de recherche</i>	183
21.1.	Quelle est la conception des élèves et enseignantes du cinéma ?	184
21.2.	Qu'est-ce qu'enseigner et apprendre le cinéma dans les projets observés ?	185
22.	<i>Les limites de l'étude</i>	190
22.1.	Limites de l'observation participante : perte d'objectivité et modification du comportement des participants	191

22.2.	Limites du groupe de discussion centré	192
22.3.	Limites de l'étude de (deux) cas	192
23.	<i>Recommandations</i>	195
23.1.	Première recommandation	195
23.2.	Deuxième recommandation	196
23.3.	Troisième recommandation.....	196
24.	<i>Recherches ultérieures</i>	197
25.	<i>En guise de conclusion</i>	198
Bibliographie		200
ANNEXES		210
ANNEXE 1		211
	<i>Présences aux épreuves des cours d'arts plastiques et multimédia de 4e et de 5^e secondaire en juin 2016 du réseau public</i>	211
ANNEXE 2		214
	<i>Liste des écoles publiques de l'Île de Montréal offrant un cours optionnel d'arts plastiques et multimédia (2016)</i>	214
ANNEXE 3		217
	<i>Statistiques du programme l'Œil cinéma des six dernières années</i>	217
ANNEXE 4		219
	<i>Recommandations du Rapport de la Commission Fournier (1981) et du Mémoire de l'Institut du cinéma québécois (1993)</i>	219
ANNEXE 5		223
	<i>Lettre d'invitation à la participation à l'étude (enseignante) et Curriculum Vitae</i>	223
ANNEXE 6		226
	<i>Lettre explicative du projet pour les élèves</i>	226
ANNEXE 7		229
	<i>Modèle de la grille d'observation</i>	229
ANNEXE 8		231
	<i>Formulaire de consentement (enseignante, élève et parent)</i>	231
ANNEXE 9		245
	<i>Questionnaire entretien individuel (enseignante)</i>	245
ANNEXE 10		249
	<i>Questionnaire pour groupe de discussion centré (élève)</i>	249
ANNEXE 11		253
	<i>Fiche pédagogique de l'ACPQ sur Monsieur Lazhar (Falardeau, 2011)</i>	253
ANNEXE 12		262
	<i>Document pédagogique sur La jeune fille à la perle (Webber, 2003)</i>	262
ANNEXE 13		265
	<i>Matériel pédagogique Monique</i>	265
ANNEXE 14		280
	<i>Lettres sur les droits des enfants</i>	280
ANNEXE 15		292
	<i>Matériel pédagogique Martine</i>	292

ANNEXE 16.....	326
<i>SPF</i>	326
ANNEXE 17.....	351
<i>Résumé du concept d'identification-projection</i>	351

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Organisation des données	75
Tableau 2. Calendrier de la collecte des données effectuée par la chercheuse	76
Tableau 3. Catégories	87
Tableau 4. Portrait général des élèves de Monique	92
Tableau 5. Portrait général des élèves de Martine	94
Tableau 6. Résumé des étapes du projet de Monique de court métrage	97
Tableau 7. Résumé des étapes du projet de Martine de photoroman	99
Tableau 8. Catégorie 1 : Le film est un récit narratif	106
Tableau 9. Catégorie 2 : Le film comme expérience spectatorielle	131
Tableau 10. Catégorie 3 : Le film comme création audiovisuelle	154

LISTE DES ANNEXES

1. Présences aux épreuves des cours d'arts plastiques et multimédia de la 4e et 5e secondaire en juin 2016 du réseau public (MEES)
2. Liste des écoles publiques de l'Île de Montréal offrant un cours optionnel d'arts plastiques et multimédia (2016)
3. Statistiques du programme l'Œil cinéma des six dernières années
4. Recommandations du *Rapport de la Commission Fournier* (1981) et du *Mémoire de l'Institut du cinéma québécois* (1993)
5. Lettre d'invitation à la participation à l'étude (enseignante) et curriculum vitae
6. Lettre explicative du projet pour les élèves
7. Modèle de la grille d'observation
8. Formulaire de consentement (élève et parent)
9. Questionnaire entretien individuel (enseignante)
10. Questionnaire groupe de discussion centré (élève)
11. Fiche pédagogique de l'ACPQ sur *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011)
12. Document pédagogique sur *La jeune fille à la perle* (Webber, 2003)
13. Matériel pédagogique Monique
14. Lettres sur les droits des enfants
15. Matériel pédagogique Martine
16. SPF
17. Résumé du processus d'identification-projection au cinéma

GLOSSAIRE TECHNIQUE

animation image par image, stopmotion : « [T]echnique d'animation en volume qui se caractérise par « la prise de vues image par image » et dont le mouvement est « produit non en temps réel mais par la projection d'une suite de photogrammes » (Journot, 2015, p.11)

champ-contrechamp, shot-reverse shot : « Figure de découpage qui fait succéder à un premier plan le champ qui lui est spatialement opposé. » (Journot, 2015, p.38) « Par exemple lors d'un dialogue, on verra chacun des deux personnages successivement, qui se font face. » (Amiel, 2010, p.121)

découpage technique, shooting script : « [D]ocument écrit généralement divisé en colonnes présentant plan par plan les images et les sons du scénario » (Journot, 2015, p.43)

échelle de plan, range of view or scale : « L'échelle du plan sert à identifier l'espace qu'occupe un personnage ou un lieu dans le cadre. Le cadre est la limite de l'image que l'on voit dans le viseur de la caméra et qui sera vue par le spectateur » (*Objectif Film*, 2012, p.22).

fondue au noir, fade out : « Obscurcissement progressif de l'écran, qui permet de clore un plan lentement [...] ralentissement de la représentation, marquant souvent une ellipse dans le récit et évitant la rupture brutale du *cut*. » (Amiel, 2010, p.122)

fondue enchaînée, dissolve : « Simultanément, un plan s'efface (par effet optique) et un autre apparaît, se superposant pendant quelques images. » (Amiel, 2010, p.122)

montage, editing : « [L]e montage consiste à coller les plans filmés à la suite les uns des autres, dans l'ordre qui a été déterminé par le réalisateur en accord avec le monteur. » (Amiel, 2010, p.96)

raccord regard, eyeline match : « [À] un premier plan sur le personnage succède un contrechamp montrant ce qu'il voit. Le point de vue est ainsi diégétisé, pris en charge par le personnage, ce qui assure la consécution des événements et suscite l'identification. » (Journot, 2015, p.101-102)

règle des 180 degrés, 180 degree rule : « La règle des 180° a été élaborée au tout début du cinéma : lorsqu'on filme deux personnages qui se font face en champ-contrechamp, la caméra ne doit pas franchir la ligne fictive qui les réunit, formant un angle plat de 180° » (Journot, 2015, p.17-18)

règle des 30 degrés, 30 degree rule : « La règle des 30° sert à éviter l'impression d'une saute quand on change d'axe sur un sujet : le passage d'un plan à un autre doit se faire avec un angle supérieur à 30° » (Journot, 2015, p.120)

scénarimage, storyboard : « [S]orte de bande dessinée réalisée par un illustrateur qui donne à voir une première proposition pour les images du film avant tournage, à partir du découpage technique. » (Journot, 2015, p.143)

PARTIE 1

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1. Énoncé de la problématique pour la chercheuse

1.1. Études universitaires en littérature et cinéma

Soyons franc. La question de l'enseignement du cinéma au secondaire me vient d'un certain parti pris. À l'image d'Elliot Eisner qui constate qu'être peintre a formé sa manière de voir et de résoudre des problèmes (1991, p.1), je constate que ma formation en littérature et cinéma a formé ma vision de l'art et de son enseignement. Une vision dans laquelle le cinéma et la littérature sont des amis de longue date.

J'ai étudié parallèlement la littérature et le cinéma au Cégep et à l'université. Mon mémoire de maîtrise portait justement sur une problématique d'adaptation, soit comment Stanley Kubrick a-t-il adapté dans son film *Eyes Wide Shut* (1999) le concept freudien d'inquiétant familial (Freud, 1919) présent dans la novela d'Arthur Schnitzler *Traumnovelle* (1926). Tout dans l'adaptation du cinéaste fait plonger le spectateur dans une expérience visuelle étrange dans laquelle le personnage principal semble constamment confronté au principe du « double » : cadrages symétriques, mouvements de caméra labyrinthiques, couleurs primaires du décor, actrices quasi identiques, jeu somnambulique des acteurs. Lorsque le héros retourne finalement dans les bras de sa femme, on comprend qu'il n'a fait que la chercher pendant tout le film à travers les femmes qu'il a rencontrées (étrangement, elles sont *toutes* rousses comme sa femme).

1.2. Expérience d'enseignement du français au secondaire

Pour moi, le cinéma n'a donc jamais été un pâle double de la littérature et lorsque j'ai commencé à enseigner le français au secondaire, j'ai naturellement intégré des films à mes cours. Ayant vu un grand nombre de films, je pouvais toujours en trouver un pour illustrer mes propos. Les élèves du secondaire ayant souvent vu les mêmes films que moi, ces

exemples atteignaient généralement leur but. Quoi de mieux pour expliquer et exemplifier la figure de la métonymie que la présence de la chaise de vide dans le film d'animation *Up* (Docter, 2009). Mais cette instrumentalisation du cinéma me frustrait de plus en plus dans mon désir d'enseigner aux élèves le cinéma en tant que discipline artistique à part entière. J'acquerrais peu à peu la certitude que le cinéma devait avoir une vraie place dans le système d'éducation au même titre que la littérature, la danse, l'art dramatique ou la musique.

1.3. Études en enseignement de l'art à Concordia

Ayant enseigné aux jeunes du secondaire pendant plusieurs années, les mêmes questions surgissaient constamment à mon esprit :

- Pourquoi n'enseigne-t-on pas le cinéma aux jeunes alors qu'ils en consomment autant ?
- Pourquoi n'apprend-on pas à manipuler une caméra vidéo dans le cours d'arts plastiques ?

Ce sont ces questions qui m'ont d'abord poussée à m'inscrire au doctorat en *Enseignement de l'art* à Concordia. Lorsque j'ai débuté mes recherches documentaires sur l'enseignement du cinéma, j'ai peu à peu trouvé des traces de l'enseignement du cinéma aux jeunes du côté de la France (Laborde, 2017 ; Bergala, 2006 ; Dalmais, 1988), pays qui propose des programmes d'enseignement du cinéma au secondaire depuis 1984. Lors d'un projet pilote réalisé pendant ma scolarité de doctorat, j'ai aussi trouvé quelques écoles secondaires de la région de Montréal qui offraient des cours de cinéma. Ces deux découvertes ont rapidement changé ma perspective et j'ai alors cherché des traces de ces cours de cinéma. Intriguée, j'avais envie de rencontrer ces enseignants et ces élèves qui aimaient le cinéma et découvrir ce qu'ils faisaient dans leurs cours.

1.4. Première étude préliminaire (ARTE882 : Research Practice)

C'est dans le cadre du cours « ARTE882 : Research Practice » (hiver 2010) que j'ai cherché et trouvé le cinéma dans une première école secondaire. Fruit du hasard, il s'agissait de l'école de mon adolescence. Comme un élève timide caché dans un coin sombre de la classe, le cinéma confirmait sa présence entre d'autres cours optionnels. À ma grande surprise, il était enseigné par deux enseignants de deux disciplines autres que les arts plastiques : le théâtre et le français. Grâce à un long entretien avec l'enseignante de théâtre/cinéma, j'ai pu entrevoir en quoi consistait ses planifications, son matériel pédagogique et ses évaluations. J'ai aussi eu la chance de rencontrer la directrice de l'école et un enseignant de mathématiques responsable d'une activité parascolaire de cinéma. La découverte la plus surprenante de ce projet de recherche pilote est que ces 4 personnes avaient chacune pris en charge une partie de ce qui constitue le cinéma.

Pour la direction de l'école, le cinéma était d'abord et avant tout un média de communication. Pour l'enseignant de mathématiques, il était surtout un médium technique, difficile à maîtriser, qui permettait d'exprimer sa créativité. Dans le cours optionnel de cinéma de l'enseignante d'art dramatique, le cinéma était enseigné comme une discipline artistique. Elle planifiait donc ses projets de courts métrages en s'inspirant de sa planification de ses cours d'art dramatique. Quant au cours optionnel de cinéma de l'enseignant de français, le cinéma y était plutôt abordé comme un texte à comprendre et analyser, car ils visionnaient et analysaient des films. Mais une grande part du mystère restait entier :

- Que faisaient concrètement les élèves dans ces cours de cinéma ?
- Que pensaient-ils du cinéma ?
- Pourquoi avaient-ils choisi cette option ?

Pour y répondre, il fallait aller leur parler et les observer.

2. Énoncé de la problématique pour le domaine de l'enseignement de l'art

2.1. L'état de la question sur l'éducation cinématographique

Le lecteur a compris avec cette introduction d'où me vient cet intérêt pour l'enseignement du cinéma. Le deuxième facteur m'ayant poussée à entreprendre cette recherche est la quantité minimale d'ouvrages sur l'enseignement du cinéma chez les jeunes disponible en anglais et en français à ce jour. Au début de mes études doctorales, mes recherches bibliographiques sur l'enseignement du cinéma aboutissaient inévitablement sur :

- des anthologies pour les étudiants de premier cycle (ex. : *Film Art. An Introduction* (2006) Bordwell, Thompson) ;
- des guides méthodologiques (ex. : *The Oxford Guide to Film Studies* (1998) Hill, Gibson) ;
- des articles sur le débat concernant l'intégration de la culture populaire visuelle dans l'enseignement des arts plastiques (Tavin, 2001 ; Duncum, 2010 ; Efland, 2005)
- des livres sur l'enseignement des médias ou sur la littératie médiatique (ex. : *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Buckingham, 2003).

Ces ouvrages, articles et débats pédagogiques, quoique très pertinents, laissaient ma curiosité insatisfaite. J'étais en outre surprise par les débats entourant la culture visuelle populaire puisqu'ils abordaient très peu le cinéma. Où était le cinéma ?

Plus tard, j'ai trouvé des informations sur l'enseignement des arts médiatiques et la formation des enseignants en arts plastiques (*Pour une didactique des arts médiatiques au secondaire*, Larocque, 2012). Mais encore une fois, je ne trouvais pas de réponses à mes questions. De plus, j'avais l'impression que l'on avait fait un saut dans le temps et passé au-dessus du cinéma pour tomber directement dans les arts médiatiques et la littératie numérique. Pourtant, le cinéma existait depuis plus de 100 ans. Ces recherches documentaires, en partie infructueuses, m'ont quand même appris que :

- D'autres avant moi avaient tenté de convaincre le Ministère de l'éducation du Québec d'enseigner le cinéma aux jeunes ;
- En France, grâce au Ministre de la Culture Jack Lang de 1981 à 1992, des programmes d'enseignement du cinéma avaient été créés et mis en place partout au pays ;
- Au Royaume-Uni, grâce aux efforts concertés du *British Film Institute*, de l'organisme Into Film et du Ministère de la Culture, on avait établi un programme de *Film Studies* dans le curriculum pour les élèves du secondaire.

2.2. L'éducation cinématographique au Québec : 1936-1981

Dans son mémoire intitulé « L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises » (Décarie, 2011), l'auteure retrace l'histoire des différentes tentatives qui ont été faites au Québec pour soutenir l'inclusion du cinéma dans le système d'éducation. Jusqu'au début des années 30, le cinéma était jugé amoral par le clergé et son enseignement proscrit (Décarie, 2011). Mais en 1936, l'encyclique *Vigilanti Cura* du pape Pie XI, portant exclusivement sur le cinéma, vient nuancer cette position (Décarie, p.8). Dans celui-ci, le pape proclame « que le cinéma n'est ni bon ni mauvais en soi, mais que cela dépend de l'usage qu'on en fait » (Lever, 1988, p.62). Malgré ces sages conseils, le cinéma ne passe pas la porte des écoles du Québec des années 30 à 50.

En 1961, dans la foulée de la Révolution tranquille, on parle à nouveau du cinéma à l'occasion de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement qui désire créer un nouveau système d'éducation. À ce moment, la Fédération des cinémathèques et des conseils du film, de même que L'Office catholique national des techniques de diffusion déposent chacun un mémoire militant pour l'enseignement du cinéma. L'argument central de ces mémoires repose sur « l'égalité entre l'étude linguistique ou littéraire et l'étude cinématographique » (Décarie, 2011, p.13). D'une part, la Fédération des cinémathèques affirme que :

« [f]aire réfléchir les étudiants sur l'art cinématographique, non seulement sur le fond, la matière sociale ou morale d'un film, mais aussi sur sa forme, sa technique et ses moyens d'expression, est une expérience aussi féconde, aussi formatrice que l'étude linguistique ou littéraire d'un texte écrit » (1962, p.28).

Cette affirmation exprime clairement que le cinéma n'est pas seulement un outil pédagogique qui permet d'ouvrir la discussion sur une variété de sujets (des valeurs chrétiennes par exemple), mais une forme d'art à part entière avec un langage propre. De son côté, L'Office catholique national des techniques de diffusion propose un argument similaire :

« [...] il devrait y avoir égalité entre les œuvres littéraires et les œuvres cinématographiques dans les programmes d'enseignement et que l'éducation cinématographique, qui permet à l'étudiant d'élargir sa culture, se doit de faire partie des programmes réguliers d'enseignement et non d'y être donnée en marge » (Décarie, 2011, p.15).

Ce que souligne L'Office, sans complaisance envers le médium cinématographique, est la place que doit occuper le cinéma dans l'enseignement des arts, et conséquemment sa reconnaissance comme une forme artistique à part entière.

Ces mémoires et la Commission d'enquête ont mené au *Rapport Parent* (Parent, 1965) dans lequel il est recommandé au Ministère de l'éducation de l'époque :

« Notre système scolaire manquerait à sa mission, croyons-nous, s'il négligeait de donner à la jeunesse une éducation cinématographique. Cette formation audiovisuelle et cette culture sont devenues indispensables à notre époque si l'on veut faire participer chacun à la culture de masse de façon lucide » (Parent, 1965, tome II, p.109).

Cette recommandation laisse entrevoir une perspective en éducation qui sera largement répandue dans les années 60 à 80, soit celle du « Screen Education » en partie développée par Len Masterman. Une éducation théorique qui visera à développer la pensée critique face aux images (Agostino, 2001) afin de protéger les jeunes élèves contre la mystification que produit les médias de masse (Masterman, 1992).

Cinquante ans plus tard, force est de constater que l'éducation cinématographique, peu importe l'axe privilégié, n'a pas été intégrée au programme de formation de l'école québécoise, et ce, malgré des recommandations similaires faites en 1981 dans le *Rapport de la Commission Fournier* (Fournier, 1981) et en 1993 dans le *Mémoire de l'Institut du*

cinéma québécois produit dans le cadre de la « Consultation sur la réforme du secondaire » (annexe 4). Mais qu'en est-il en 2018 ?

2.3. L'éducation cinématographique au Québec : situation actuelle

2.3.1. *Programme de formation de l'école québécoise*

Il existe une volonté de la part du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, anciennement MELS) d'intégrer le cinéma dans son *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). Dans celui-ci, on retrouve le cinéma à la fois dans le domaine général de formation (DGF) *Média* et dans le cours optionnel intitulé *Arts plastiques et multimédia*. À titre d'exemple, mes recherches préliminaires à ce projet m'ont appris qu'en 2016, 58 écoles publiques de la province de Québec avaient offert l'option *arts plastiques et multimédia* (annexe 1) et que sur les 68 écoles publiques de l'île de Montréal, on en comptait 8 qui proposaient une option qui associe les arts et le multimédia et 7 un cours de cinéma (dont 3 en activité parascolaire) (annexe 2). Compte-tenu de ce nombre important, il est pertinent de s'attarder au programme du MEES et de souligner certains problèmes et confusions qu'il contient.

Lorsque le MEES parle de médias dans son programme, il fait référence à : « [l]a presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique. » (2001, p.27) Pour le MEES, les DGF sont la responsabilité de toutes les disciplines du curriculum, parce que « [l]es questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire. » (2001, p.21).

Toutefois, en ce qui concerne le DGF *Média*, les enseignants visés plus particulièrement sont ceux de langue :

« Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, le domaine des langues représente un point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets » (2001, p.27).

Ces trois extraits du programme soulèvent deux problèmes concernant l'enseignement du cinéma :

- le cinéma est absent de la liste des médias (de même que tout le chapitre sur le DGF *Média* alors qu'il *est* un média de masse;
- les enseignants de langue ne sont pas formés aux médias.

C'est ce deuxième problème que je commenterai brièvement ici en posant cette question :

Comment un enseignant de langue, formé aux textes écrits (grammaire, syntaxe, variétés de textes, stylistique, histoire de la littérature et de ses genres, didactique) peut-il enseigner les jeux vidéo, la musique, la radio et Internet ?

Il est clair que le MEES conçoit les médias en termes de moyen de communication d'un message et par conséquent que l'enseignant de langue est tout indiqué pour intégrer l'analyse de messages dans divers médias. Mais on fait fi de la méconnaissance technique et pratique (ex. : la création de jeu vidéo), de même que la méconnaissance contextuelle (ex. : les rouages des industries culturelles).

C'est sans compter que le programme propose dans son intention pédagogique du DGF *Média* un aspect pratique complètement absent de la formation des enseignants de langue, soit : « Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs » (2001, chap 2, p.27). Dans les axes de développement, on propose à l'enseignant de travailler avec les élèves « [l]'appropriation du matériel et des codes de communication médiatique : procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques ; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers » (2001, chap.2, p.27). L'enseignant de langue pourra certainement enseigner à ses élèves à écrire un texte polémique visant un public particulier d'une revue ou même d'un blogue, mais pourrait-il lui enseigner à créer un CD-ROM interactif ou à réaliser un documentaire ?

Dans deux thèses portant sur l'enseignement des médias au secondaire (Agostino, 2001 ; Larocque, 2011), les chercheurs arrivent au même constat : les enseignants sont très peu

ou pas formés en production médiatique, et par conséquent ils sont réticents à faire des projets pratiques de création médiatique dans leurs cours. Dans le cas des arts médiatiques, leur intégration dans le programme de bac en enseignement des arts plastiques date d'une quinzaine d'années seulement (Larocque, 2011). La recherche que je présente dans cette thèse fera, entre autres, état de l'ampleur du défi que représente l'utilisation de la technologie numérique (caméscope, caméra DSL numérique, logiciel de montage, micros) par des enseignantes d'arts plastiques, notamment à cause du peu de formation technique dans leur formation initiale. Pourtant les enseignants d'arts plastiques partagent avec ceux de langue la responsabilité d'enseigner le cinéma selon le programme du MEES.

2.3.1.1. Cours optionnel : Arts plastiques et multimédia

Dans le programme du MEES, le partage de responsabilité de l'enseignement des médias crée une confusion. D'une part, les enseignants de langue sont « encouragés » à prendre en charge le DGF *Média*. D'autre part, les enseignants d'arts plastiques sont en charge « officiellement » de la création d'images médiatiques sous formes diverses : « productions imprimées (affiches, publicités, photos de presse, caricatures, etc.) ou des productions vidéographiques ou cinématographiques (reportages, documentaires, vidéoclips, etc.) » (MEES, 2001, chap 8, p.19). Ainsi, le programme inclut dans la formation optionnelle *Arts plastiques et multimédia* : « en plus des images analogiques ou numériques fixes, des images spatiotemporelles, sonores ou non, par l'entremise de l'art vidéo, du cinéma d'art et du cinéma d'animation » (2001, chapitre 8, p.12). Le terme cinéma apparaît enfin dans le programme du MEES et il est associé au terme « art » dans deux expressions. Ayant moi-même enseigné le cours *ARTE354 : Time-Based Media* dans le programme du baccalauréat en enseignement de l'art de Concordia, je peux attester que les étudiants se forment brièvement à ce sujet¹.

En ce sens, j'appuie la position du MEES qui désigne les enseignants d'arts plastiques comme responsables de l'enseignement du cinéma (art vidéo, fiction, documentaire,

¹ Dans le cadre du cours ARTE354, les étudiants devaient créer 5 projets : une sculpture cinétique, une composition audio, une animation image par image, un *mashup*, une vidéo d'art.

expérimental, etc.), car ce sont bien eux qui ont reçu une formation, théorique et pratique, en images fixes et en images spatio-temporelles.

Intégré parcimonieusement dans l'option d'*arts plastiques et multimédia* et sous-entendu dans le DGF *Média*, le constat est clair : le cinéma n'a pas pris sa place dans le programme du MEES. Les conseils répétés depuis les années 30 n'ont pas atteint leur objectif. Par contre, on peut observer qu'en Europe le cinéma est entré dans les écoles il y a bien longtemps, que l'État a décidé d'en faire une priorité et que des recherches sur son enseignement ont commencé à éclore (Archat-Tatah, C., 2013 ; Laborde, 2017 ; Bulman, 2017).

2.4. L'éducation cinématographique en France et au Royaume-Uni : situation actuelle

Si le MEES a choisi d'intégrer timidement le cinéma à son programme de formation, deux pays européens ont pris une position beaucoup plus affirmée. Jack Lang, ministre de la culture en France (1981-1986 ; 1988-1992), décida à son entrée en poste de faire le point sur la situation nationale du cinéma. Grâce à cette initiative, un dispositif national d'enseignement au cinéma fut mis en place dès 1984 dans plus de quatorze lycées. Dans son bilan intitulé *Géographie de l'éducation au cinéma* (2009), le CNC (Centre national du cinéma et de l'image animée) estime que « près de 12 000 établissements scolaires, 49 000 enseignants et plus de 1 500 000 écoliers, collégiens, lycéens et apprentis et jeunes » ont participé aux diverses formes de ce dispositif (CNC, 2009, p.12). Ce dispositif est composé de plusieurs projets qui ont évolué dans le temps : *École et cinéma*, *Collège au cinéma*, *Lycéens au cinéma*, *Passeurs d'images*. Ces dispositifs « permettent aux élèves d'une classe, sur le temps scolaire, de voir dans une salle partenaire jusqu'à cinq films par année scolaire selon un programme prédéfini » (Laborde, 2017, p.35). Le CNC, partenaire des dispositifs, fournit aux enseignants de la formation et des documents pédagogiques pour soutenir ces « activités complémentaires » d'éducation au cinéma pour les élèves. En plus de ces dispositifs, il existe actuellement en France deux formations en « cinéma et audiovisuel » proposées par l'Éducation nationale : un enseignement « artistique » au lycée

général et un enseignement « technique et professionnel » post-bac. Deux formations aux visées en opposées : une formation générale à vocation culturelle et une formation technique à vocation professionnelle (Laborde, 2015, par 9). Cette « incompatibilité » entre apprentissage théorique et pratique du cinéma que met à jour Laborde, sera d'ailleurs discutée dans le chapitre 6.

Toutefois, c'est vers le Royaume-Uni que mon regard va principalement se tourner pour cette présente étude. D'abord parce que le Canada et le Royaume-Uni ont partagé pendant longtemps une vision similaire sur le cinéma et son rôle à jouer dans la société, ce qui en fait un bon comparatif d'un point de vue culturel. Ensuite, parce que le Royaume-Uni a fait des avancées remarquables dans le domaine de l'enseignement du cinéma, et ce, pour trois raisons :

- Le cinéma a été intégré au curriculum du système d'éducation public et non pas en parallèle (*Film Studies*, l'équivalent du secondaire 4 et 5) ;
- le gouvernement a mandaté divers organismes et groupes pour faire des recherches et produire des rapports sur les effets de l'enseignement du cinéma ;
- il existe du matériel didactique récent et accessible (cours en ligne, manuels scolaire avec leur supplément en ligne), plate-forme internet, etc. produit par le BFI (British Film Institute) ou approuvé par le WJEC².

Avant de détailler ces trois aspects, je présenterai comment le Canada et le Royaume-Uni partagent depuis la fin des années 30 une production cinématographique similaire.

2.5. Tradition cinématographique britannique

À ce jour, le premier promoteur de l'enseignement du cinéma au Canada est l'Office national du film (ONF). Cet organisme a été fondé en 1939 par son premier commissaire du film, John Grierson, un cinéaste d'origine écossaise et un membre fondateur de l'École documentaire britannique. Pour cet artiste et penseur (Docteur en philosophie), le

² « WJEC is a leading awarding organisation providing assessment, training and educational resources in England, Wales, Northern Ireland and elsewhere ». (<https://www.wjec.co.uk>)

mouvement documentaire « fut dès le début une aventure consistant en l’observation de la vie quotidienne [...] Sa force fondamentale était sociale et non pas esthétique » (Grierson dans Gauthier, 2011, p.65). L’École documentaire britannique a vu le jour au sein de deux unités gouvernementales (Empire Marketing Board Film Unit (1927-1933) et General Post Office Film Unit (1933-1939) (Aitkin, 1990). Les films produits faisaient la promotion des réformes politiques et sociales du Royaume-Uni de l’Entre-deux guerres afin de gagner l’adhésion de la population aux différents projets de nationalisation (santé, éducation, transport). Le gouvernement voulait donc consulter et informer ses électeurs et le cinéma documentaire lui semblait l’instrument parfait. Grierson, fortement influencé par la pensée libérale de Bradley du 19^e siècle (Aitkin, 1990), sentait qu’il avait le devoir d’éduquer la masse afin que la démocratie puisse réellement fonctionner. C’est cette vision libérale que Grierson apportera avec lui au Canada pour fonder l’ONF. Si la tradition cinématographique du Royaume-Uni est si proche de celle du Canada et si cette tradition a depuis ses débuts entretenu une relation étroite avec l’État démocratique, on pourrait s’attendre à ce que la place du cinéma soit similaire dans la société et particulièrement dans le système d’éducation qui est sous la responsabilité du gouvernement. Pourtant, ce n’est pas le cas et les sections suivantes soulèveront quelques pistes qui expliquent cette divergence.

2.6. L’ONF et le BFI

Au cœur des objectifs du BFI et de l’ONF se trouve l’éducation : « We help people of all ages to understand and enjoy films » (BFI) ³ et « L’apprentissage est réellement notre matière préférée » (ONF, *Catalogue Éducation*, 2014-2015, p.5). Par contre, la lecture de leur matériel pédagogique laisse entrevoir une différence majeure dans la relation entre le cinéma et l’éducation des deux organismes. De manière générale, l’ONF considère le cinéma dans une perspective instrumentale : « [...] notre collection primée fournit aux éducateurs et éducatrices des outils d’enseignement puissants qui permettent de trouver des

³ <http://www.bfi.org.uk/education-research>, consulté le 25 mars 2018

façons stimulantes d'explorer les matières scolaires. » (*Catalogue Éducation*, 2014-2015, p.36). Cette instrumentalisation du cinéma rejoint un des fondements de l'École documentaire britannique qui définissait le cinéma d'abord comme un média de communication de masse capable de faire participer celle-ci aux enjeux de la société. Quant au système d'éducation du Royaume-Uni, il a lui aussi adhéré à une approche similaire pendant les années 30-40, nommée « visual education », mais a depuis les années 50 pris une nouvelle direction, « appreciation of films », qui définit le cinéma d'abord et avant tout comme une forme d'art (Southern, 2016).

2.7. L'éducation cinématographique au Royaume-Uni

Dans son ouvrage *The Ministry of Education Film Experiment. From Post-War Visual Education to 21st Century Literacy* (Southern, 2016), l'auteure retrace comment différents groupes, le BFI à leur tête, ont lutté au Royaume-Uni pour la reconnaissance par le gouvernement de la valeur de l'éducation cinématographique et de ses bénéfices pour l'éducation des élèves. Suite aux recommandations faites dans *A Future for British Film. It begins with the audience* (2012), un « film policy review », le Ministère de l'éducation du Royaume-Uni a décidé en 2013 de lancer un programme d'éducation cinématographique à l'échelle nationale, le *Film Nation UK's program* subventionné par le « national lottery fund » à hauteur de 26 millions de livres sterling sur 4 ans. Ainsi, en plus de proposer un programme en *Film Studies* dans les écoles secondaires, le *Film Nation UK's program* vise à permettre aux 26 700 écoles du Royaume-Uni de pouvoir intégrer, facilement et gratuitement, l'éducation cinématographique dans leurs classes, et ce, pour leurs élèves de 5 à 19 ans. Le ministre de la culture, Ed Vaizey, explique cette décision : « We tasked the BFI with developing a strategy that would not only boost audiences, but would cultivate and nurture the next generation of film talent »⁴. Ainsi, au-delà des bénéfices directs pour les élèves de l'enseignement du cinéma à l'école, le gouvernement

⁴ par.8, <http://www.bfi.org.uk/news-opinion/news-bfi/announcements/quantum-leap-film-education-uk>

du Royaume-Uni exprime clairement par la voix de son porte-parole qu'il considère le cinéma aussi d'un point de vue économique et des industries culturelles.

L'éducation est l'une des trois priorités du BFI depuis sa fondation en 1933 et elle ne cesse de soutenir des projets éducatifs à travers le territoire britannique⁵. C'est donc à cet organisme que le gouvernement du Royaume-Uni a donné la tâche, et les moyens financiers, de mettre en place le *Film Nation UK's Program*. La mise en place du programme a été possible grâce à la création du partenaire principal en éducation du BFI : Into Film. Il s'agit d'un organisme à but non lucratif spécialisé en éducation cinématographique. Into Film a été créé en 2010 suite à la fusion des organismes de bienfaisance Filmclub et First Light. Grâce à Into Film, et à son site internet (<https://www.intofilm.org>), l'objectif éducatif du BFI peut prendre son envol à l'échelle nationale en concentrant l'offre de programmes éducatifs, la formation des enseignants et du matériel pédagogique sur une seule et même plate-forme accessible sur internet.

2.7.1. Into Film

La grande réussite du partenariat entre Into Film et le BFI est d'avoir su rassembler toutes les ressources nécessaires à l'éducation cinématographique sur une seule plate-forme gratuite, soit le site d'Into Film. La mission de cet organisme est bien clair: « Into Film puts film at the heart of the educational and personal development of children and young people across the UK. » (<https://www.intofilm.org>). Dans les faits, cet organisme offre une foule de ressources pour l'enseignement du cinéma :

« We support teachers and educators to achieve a wide range of effective learning outcomes in their use of film. Our programme includes a network of extra-curricular film clubs, resources for use in clubs and in the classroom, training opportunities, a cinema-based film festival and our annual Awards. It has been designed to meet the needs of all four nations in the UK.⁶ »

⁵ Pour consulter la totalité des projets, voir la page *Education and Research* du BFI : <http://www.bfi.org.uk/education-research>

⁶ <https://www.intofilm.org/about>

Il est à noter que même si Into Film est le fruit de la collaboration avec le BFI et que le gouvernement du Royaume-Uni a mandaté le BFI d'appliquer son *Film Nation UK program*, la mission d'Into Film est extracurriculaire, tel que spécifié ci-dessus. Toutefois, ce qui est particulièrement unique est la vision du cinéma que l'organisme exprime au cœur de sa mission :

« Learning the language of film and discovering its repertoire should be a fundamental entitlement for all children and young people: to enable them to understand how meaning is made and stories are told; to develop their awareness of film's central place in our cultural history and heritage; and, through acquiring creative filmmaking skills, to be able to tell their own stories and become active participants in the making of the art and culture of the future. ⁷ »

Ici, il est bel et bien question d'enseigner le cinéma comme une discipline artistique à part entière. Si Into Film propose des nombreux outils pour intégrer le cinéma à travers le curriculum, son axe central concerne l'appui à la création de ciné-clubs dans les écoles : « Allow young people to watch, critique, review, and make films by setting up an Into Film Club. ⁸ »

2.7.2. *British Film Institute (BFI)*

Into Film n'a pas complètement éclipsé le travail éducatif du BFI. Celui-ci produit constamment des livres sur le cinéma s'adressant aux élèves et aux enseignants. Il possède une bibliothèque ouverte au public entièrement dédiée au cinéma et la télévision (BFI Reuben Library⁹), organise des événements et offre de la formation pour les jeunes (BFI Film Academy¹⁰) et les enseignants (ex. : Moving Image Production¹¹). Sans compter qu'il publie sur son site des grandes enquêtes du milieu de l'éducation. Son implication dans le domaine de l'éducation a donc toujours été significative et le demeure. Mais en plus des

⁷ <https://www.intofilm.org/about>

⁸ <https://www.intofilm.org/about>

⁹ <http://www.bfi.org.uk/education-research/bfi-reuben-library>

¹⁰ <http://www.bfi.org.uk/education-research/5-19-film-education-scheme-2013-2017/bfi-film-academy-scheme>

¹¹ <http://www.bfi.org.uk/education-research/education/courses-conferences/digital-video-production-education>).

programmes éducatifs extracurriculaires d'Into Film et du BFI, le Royaume-Uni s'est doté d'un programme officiel d'éducation cinématographique au deuxième cycle du secondaire, *Film Studies*, soutenu par la production de guides pédagogiques et de formations professionnelles certifiées¹². Le cinéma a finalement franchi la porte officielle des écoles du Royaume-Uni, concrétisant une recommandation du rapport Henley, soit que le cinéma fasse partie des six formes artistiques de l'éducation culturelle obligatoire¹³.

La lecture de divers rapports, certains produits par le BFI (*Film Education Strategy*, 2014, *Film: 21 Century literacy*, 2012 ; *Impact, Relevance, and Excellence: A New Stage for Film Education*, 2014) et d'autres par diverses instances sous la demande du gouvernement (*Cultural education in England*, Henley, 2011; *Film Policy Review*, Smith, 2012; *It's still about the audience*, Smith, 2014) permet de comprendre que l'intégration du cinéma dans le système d'éducation à l'échelle nationale est possible grâce à une volonté gouvernementale ferme (création de programme et financement), l'expertise d'un organisme bien établi tel que le BFI et la centralisation des ressources dans un site web (Into Film).

Dans ces rapports, les nombreux avantages observés suite à l'enseignement du cinéma sont autant d'arguments en faveur de son intégration dans le curriculum national des élèves de 5 à 19 ans. L'enseignement du cinéma vise à la fois à favoriser l'apprentissage de certaines habiletés¹⁴, mais aussi à augmenter l'engagement envers le curriculum et développer une attitude plus positive envers l'école. Dans le rapport *Using Film in Schools* (2010) et *Impact, Relevance, and Excellence : A New Stage for Film Education* (2014), on note à quel point les jeunes aiment l'intégration des films en classe et pas seulement ceux produits à Hollywood. D'ailleurs, la question de l'identité soulève l'enthousiasme des auteurs: « Film archive can show us how we have been represented through the prism of film. And

¹² Pour connaître les détails des formations et certifications, visiter le site du WJEC : <http://www.wjec.co.uk/qualifications/film-studies/film-studies-gcse/>

¹³ Les six disciplines sont : l'art et le design, la danse, le théâtre, le design technologique, les études filmiques et la musique.

¹⁴ « Many studies have demonstrated that film education can improve engagement and attainment in literacy , particularly in writing, speaking and listening, group work, creativity and collaboration. » (2014, *Impact, Relevance, and Excellence, Excellence : A New Stage for Film Education*, p.6)

film making offers us the opportunity to re-shape and challenge that representation. » (*Impact, Relevance, and Excellence : A New Stage for Film Education*, 2014, p.8). L'importance d'un enseignement à la fois théorique et pratique est par ailleurs récurrente dans les rapports. Pour Henley (2011), les enfants entre 5 et 7 ans devraient faire des courts métrages à l'école. Quant au BFI, il mentionne dans ces rapports (2014, 2010) la longue lignée de cinéastes britanniques et l'importance de former la relève dans ce domaine artistique afin de représenter la diversité culturelle et sociale. Surtout, dans le rapport *Teaching Using Film. Statistical Evidence* (2012) les trois auteurs s'entendent pour placer à pied d'égalité le développement des compétences dans la lecture des textes et des images en mouvement :

« [...] the belief that in the same way that we take for granted that society has a responsibility to help children to read and write - to use and enjoy words - we should take it for granted that we help children and young people to use, enjoy and understand moving images; not just to be technically capable but to be culturally literate too » (Brooks, Cooper, Penke, 2012, p.2).

3. Justification de la recherche

3.1. Justification de la question de recherche

Ma recherche sur l'éducation cinématographique au Royaume-Uni a confirmé mon intuition selon laquelle il est primordial d'enseigner le cinéma aux jeunes et qu'il peut s'insérer dans le programme du système d'éducation. Cet exemple m'a aussi permis de confirmer ma question centrale de recherche, soit « comment enseigne-t-on le cinéma au secondaire au Québec ? »

3.2. Justification du champ de l'enseignement des arts pour la recherche

Voici maintenant les quatre raisons qui me poussent à affirmer que cette recherche sur l'enseignement du cinéma est du ressort du domaine de l'enseignement des arts :

- Il est maintenant clair que pour le Royaume-Uni le cinéma est avant tout une discipline artistique. Son usage instrumental pédagogique est reconnu, mais demeure secondaire dans la mission éducative mise en place par le gouvernement et les organismes promoteurs de cet enseignement.
- Dans le programme de formation de l'école québécoise actuellement en vigueur, le cinéma se situe dans le domaine des arts plastiques.
- Les différents rapports et recommandations faites au Ministère de l'éducation du Québec ont toujours mis de l'avant le caractère artistique du cinéma plutôt que sa dimension médiatique, politique ou sociologique.
- Il n'existe pas actuellement de programme en enseignement dans les départements de cinéma des universités du Québec, ni de centre de recherche ou de groupe de recherche sur la pédagogie et/ou la didactique du cinéma.

3.3. Justification selon les besoins actuels au Québec face à l'enseignement du cinéma

3.3.1. Besoins de recherche sur l'enseignement du cinéma au Québec

La recherche documentaire et mes recherches préliminaires m'ont permis de relever deux besoins dans la recherche sur l'enseignement du cinéma au Québec auxquels mon étude tente de répondre.

- Compte tenu que le cinéma est enseigné dans les écoles secondaires du Québec, nous avons besoin de connaître et comprendre ces situations d'enseignement pour réfléchir aux besoins de formation des enseignants en arts plastiques.
- Il y a un besoin pressant de développer une didactique du cinéma chez les jeunes, car il n'y a pas de recherche au Québec sur ce sujet. Par ailleurs, les publications internationales sur ce sujet sont éparées, parfois difficilement accessibles et ne tiennent pas compte du contexte québécois.

Afin de mieux cerner cette lacune dans la didactique du cinéma chez les jeunes, je vais maintenant dresser un portrait des ouvrages pédagogiques retenus pour cette recherche.

3.3.1.1. Les ouvrages didactiques sur le cinéma

Jusqu'à ce jour, aucun véritable manuel scolaire sur le cinéma au secondaire n'a été produit au Québec. Aux États-Unis, malgré le fait que le cinéma s'enseigne dans les universités depuis 1915 (Polan, 2007), c'est le même triste constat. Dans *Teaching Film* (Fischer, Petro, 2012), deux auteurs se sont penchés sur cet étonnant vide. Ils constatent qu'il y a bien sûr des ouvrages qui peuvent être utilisés dans la classe (ex. : histoire du cinéma, langage cinématographique, etc.), mais ils s'adressent surtout aux étudiants et non aux enseignants.

Paul McEwan, professeur en *Media and Communication* (Muhlenberg College, Pennsylvania), a fait l'exercice de produire une bibliographie sur la pédagogie du cinéma. Il a découvert, comme moi, cette quasi absence dans le domaine de la recherche en enseignement et en cinéma : « Film pedagogy is an underdeveloped field of study. While there are a wide range of books and resources available for teaching English, mathematics, and other subjects, there are relatively few for teaching film » (McEwan, 2014). Ce constat l'amène à affirmer la nécessité de développer ce champ d'étude et pose les conditions pour l'éclosion de cette pédagogie du cinéma : « To acquire that status an area of study needs to have a range of positions staked out, primary research on teaching methods and their effectiveness, and a critical mass of instructors. At the moment, film studies has only the last of these three requirements » (McEwan, 2014).

Il a aussi découvert avec grand plaisir l'effort particulier du Royaume-Uni, qui a développé une pédagogie du cinéma, au secondaire surtout. Alors que McEwan note avec raison que ce secteur de la recherche a été florissant dans les années 70, avec au cœur de cet intérêt la revue *Screen Education*, et qu'il a perdu de la vitesse dans les années 90, il n'aborde pas les nouveaux textes et recherches menées dans les dernières années, dont je ferai un bref résumé dans la section sur la didactique du cinéma.

3.4. Justification des recommandations au MEES

Ma recherche vise à faire des recommandations au MEES, car elle met à jour que :

- Des enseignants d'arts plastiques du secondaire enseignent le cinéma ;
- Ces derniers ont reçu une formation universitaire minimale sur ce sujet ;
- Il n'existe à ce jour aucun manuel scolaire produit au Québec sur le cinéma.

Au lieu de produire un autre mémoire de recommandations militant pour l'inclusion du cinéma au système d'éducation, ma recherche montre plutôt les besoins concrets de deux enseignantes et leurs élèves, faisant partie d'un système qui enseigne *déjà* le cinéma. Les statistiques du MEES (annexe 1) dévoilent qu'en juin 2016 au moins 2590 élèves dans la province avait suivi le cours optionnel *Arts plastiques et multimédia* pendant l'année scolaire 2015-2016. Les statistiques du MEES ne permettent pas de savoir si ces élèves ont effectivement eu un enseignement du cinéma dans ce cours optionnel. Mettre à jour le contenu précis du programme d'un enseignant durant une année scolaire au secondaire n'est évidemment pas une tâche simple, surtout s'il s'agit d'un cours optionnel. Ce pourrait être d'ailleurs un projet de recherche à grande échelle d'un grand intérêt pour le domaine de l'enseignement des arts au Québec. Mais au-delà de ces données hypothétiques quantitatives, il faut rappeler que le programme de ce cours optionnel, établi par le MEES, inclut le cinéma. Il est donc permis d'envisager que les deux enseignantes de mon étude ne sont pas les seules à avoir fait ce choix.

4. Objectif et questions de recherche

4.1. Objectifs de la recherche

L'objectif central de ma recherche est d'explorer une situation d'enseignement particulière, soit celle du cinéma dans le cadre du cours optionnel *Arts plastiques et multimédia*. En ce sens, elle cherche à :

- Décrire les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves ;
- Découvrir les perceptions du cinéma des enseignants et de leurs élèves.

4.2. Questions de recherche

Le projet de recherche initial visait à répondre à un premier groupe de questions générales :

- Pourquoi les écoles décident-elles d'offrir le cours optionnel *Arts plastiques et multimédia* ?
- Pourquoi les enseignants choisissent-ils cette option dans leur tâche ?
- Pourquoi les élèves s'inscrivent-ils à ce cours ?
- Qu'enseigne-t-on dans ces cours optionnels ?
- Comment enseigne-t-on le cinéma dans ce cours optionnel ?

En l'absence d'un programme aussi développé que celui du Royaume-Uni, je me suis aussi posé un deuxième groupe de questions plus spécifiques :

- Sur quelles informations se basent les enseignants pour planifier leurs cours ?
- Quel matériel pédagogique et quelles approches didactiques utilisent-ils ?
- Comment les élèves sont-ils évalués ?
- Comment les enseignants mettent-ils à jour leur formation ?

Finalement, pendant la phase d'observation du projet de recherche, une dernière question s'est ajoutée, soit : Qu'apprennent les élèves pendant ce projet de court métrage ?

5. Sommaire et conclusion

Dans ce **premier chapitre**, j'ai introduit le lecteur aux origines du projet de recherche et de ses racines dans ma formation en littérature, cinéma et éducation, sans oublier mon expérience comme enseignante au secondaire. J'ai ensuite tracé un bref historique de la fin des années 30 au début de 20^e siècle des différentes tentatives qui ont été faites pour inclure le cinéma dans le programme de formation de l'école québécoise. Une description de la place occupée par le cinéma dans le programme actuel de formation de l'école québécoise (MEES) a conclu cette partie. La situation de l'enseignement du cinéma en France, mais surtout au Royaume-Uni, a été brièvement résumée afin de situer le cas du Québec dans un cadre sociohistorique plus large.

J'ai ensuite justifié la présente recherche, en présentant l'adhésion de cette recherche au champ de l'enseignement des arts. En effet, le programme en *Film Studies* du Royaume-

Uni, de même que le cours *Arts plastiques et multimédia* au Québec définissent clairement le cinéma comme une discipline artistique. De plus, la situation actuelle de l'enseignement du cinéma au Québec, sorte de « présence invisible » dans le système d'éducation, dévoile un pressant besoin de connaître et comprendre ce que font concrètement les enseignants et leurs élèves en classe. D'autant plus qu'il existe peu de recherche dans le domaine de l'enseignement du cinéma chez les jeunes, surtout au Québec. J'ai terminé ce premier chapitre en présentant les objectifs de ma recherche, c'est-à-dire de décrire les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves liés au cinéma dans la classe d'arts plastiques et multimédia et découvrir quelles sont les perceptions du cinéma des enseignants et de leurs élèves.

Dans le **chapitre 2**, il sera question des deux grands axes théoriques qui serviront à analyser les données recueillies pendant ma recherche. Le premier bloc résume d'abord deux perspectives du cinéma historiquement ancrées, soit celle de média de masse et de « septième art ». Certaines répercussions négatives de ces deux perspectives pour l'enseignement du cinéma chez les jeunes sont discutées, notamment la panique médiatique autour du cinéma qui a tendance à le maintenir loin des programmes d'études des jeunes élèves et l'exclusion du cinéma dit « populaire » en raison de critères établis par une élite intellectuelle. Le deuxième bloc théorique se tourne définitivement du côté de l'éducation et fait une analyse du matériel pédagogique produit en Belgique, au Royaume-Uni et au Québec par le biais de théories sur la didactique et le curriculum. C'est le Royaume-Uni qui retiendra plus particulièrement mon attention notamment en raison d'une tradition cinématographique similaire à celle du Canada, mais aussi en raison des objectifs de leur programme.

Le **troisième chapitre** de ma thèse expose la méthodologie de recherche adoptée pendant mon étude. En résumé, il s'agit d'une recherche qualitative de modalité exploratoire de deux études de cas. Concrètement, j'ai recruté deux enseignantes d'arts plastiques (Martine et Monique) et leur groupe d'élèves du secondaire (1 et 4) inscrits à un cours combinant les arts plastiques et le multimédia. Ensuite, j'ai procédé à des entretiens individuels avec elles et à des groupes de discussion avec les élèves. J'ai observé les

périodes pendant lesquelles un projet de création de court métrage de fiction a été réalisé en classe. Finalement, j'ai visionné les projets finaux et pris possession de copies du matériel pédagogique utilisé en classe.

Les **chapitres 4, 5 et 6** se concentrent sur l'analyse thématique des données, suivie d'une discussion dans laquelle sont exposés divers constats. Ceux-ci étant trop nombreux pour être tous résumés ici, je ne mentionne que leur classification en trois grandes catégories :

1. Cinéma et narration. Qu'est-ce qu'un film?
2. Cinéma et réception. À quoi sert un film?
3. Cinéma et création. Comment faire un film?

Le **chapitre 7** propose les grandes conclusions de la recherche et des recommandations. Premièrement, pour les enseignantes de l'étude et leurs élèves, le film est essentiellement une histoire. De cette conception découle une approche didactique, en apparence contradictoire du cinéma, qui est essentiellement tournée vers le développement des « savoir-faire » et fonctionne à l'opposé de ce que les différents ouvrages pédagogiques analysés dans la recherche proposent. Également, l'étude a permis de dévoiler la quasi-absence de formation initiale et continue en cinéma pour les enseignants en arts plastiques au Québec, le nombre limité de ressources pédagogiques accessibles et le peu de recherche sur l'enseignement du cinéma chez les jeunes, plus spécialement dans le contexte de l'école québécoise. Malgré cela, les deux enseignantes persistent « envers et contre *tout* » dans leur décision d'enseigner le cinéma, dévoilant leur capacité à voir plus loin que les vagues propositions du *Programme de formation de l'école québécoise*. Ce qui me pousse à croire qu'elles voient dans le cinéma ce que moi-même j'y vois depuis mes premières années d'enseignement, c'est-à-dire une discipline essentielle au programme d'études des jeunes.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je vais débiter en faisant un bref résumé des théories du curriculum en éducation. Le lecteur de ma thèse a déjà compris que je m'intéresserai à analyser la transposition didactique des enseignants entre le *Programme de formation de*

l'école québécoise – curriculum *prescrit* ou *formel*– et leur planification et mise en œuvre d'un projet de création en cinéma – curriculum *réel* ou *enseigné* (Perrenoud, 2000 ; Lenoir 2006). C'est pourquoi je me concentrerai en premier lieu à définir le curriculum (Roegiers, 2000), ses acteurs et leurs relations (Lavallée, 1981, Pinar, 2004).

Je me pencherai ensuite plus longuement sur deux définitions du cinéma, soit celle de média de masse et de septième art. Le phénomène de panique médiatique (Buckingham, Strandgaard Jensen 2012), le processus psychologique d'identification-projection (Metz, 1977 ; Chevrier, 1995), le questionnement éthique inhérent au contact avec les récits narratifs (Jullier et Leveratto, 2008 ; Condé, 2006) et à l'œuvre d'art (Berger, 1999) seront résumés.

Je terminerai en faisant un survol d'ouvrages pédagogiques sur le cinéma en mettant en lumière la définition du cinéma qu'ils adoptent implicitement et l'approche didactique qu'ils proposent.

6. Curriculum

6.1. Réception du curriculum: *Programme de formation de l'école québécoise* (2000)

C'est avec déception que plusieurs chercheurs remarquent un désintérêt et désengagement de la part des enseignants envers le curriculum (Pinar, 2004 ; Lavallée, 1981 ; Perrenoud, 2000). Pourtant, ses derniers ont tout avantage à questionner celui-ci et à participer à sa mise à jour. À titre d'exemple, on peut rappeler le tollé qu'a provoqué chez les enseignants du primaire et du secondaire l'introduction du *Programme de formation de l'école québécoise* en 2000¹⁵. La remise en question des orientations curriculaires pour favoriser un passage à des approches socioconstructivistes, principalement par le biais de la mise en place d'un curriculum par compétences (APC), n'a pas été bien reçu par les enseignants. Ce nouveau curriculum, toujours en vigueur, s'il remet peu en question les contenus disciplinaires, vise surtout à transformer la didactique associée à ces contenus. Or, les enseignants n'avaient pas encore été eux-mêmes formés à ces nouvelles approches

¹⁵ Pour lire un bref résumé sur l'historique de ce programme voir Lenoir, Y. (2006), disponible sur https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/DBU_AUDIG_2006_01_0119.pdf

didactiques, peu en voyaient les avantages, mais surtout la charge de travail additionnelle (Lenoir, 2006). La mise en place d'un nouveau bulletin, adapté à l'approche par compétences, n'a d'ailleurs pas réussi à s'implanter. Les enseignants ont fait de telles pressions que le bulletin chiffré (évaluant les connaissances et non les compétences) a été réintroduit dès l'année scolaire 2011-2012¹⁶. En février 2019, le Ministre de l'éducation, Jean-François Roberge, a réitéré sa décision de maintenir le bulletin chiffré, malgré une nouvelle recommandation du Conseil supérieur de l'éducation. Selon le Ministre, « le bulletin demeure l'outil de communication le plus clair pour les parents » (Chouinard, T., 2019)¹⁷.

Ces deux exemples concrets de discordance entre les différents acteurs du système d'éducation permettent de démontrer que le curriculum a de très larges ramifications au sein de la société et qu'il implique, en amont et en aval, la participation active de plusieurs acteurs (Ministère de l'Éducation, Ministre de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, enseignants, parents), mais surtout un travail de négociation.

6.2. Les 3 acteurs du curriculum

Marcel Lavallée, professeur et chercheur pionnier de l'évaluation et le développement du curriculum au Québec, s'est longtemps intéressé au curriculum (définition, mise à jour et expérimentation)¹⁸ pour finalement se pencher sur la coopération institutionnelle (1993). Dans un article intitulé « Étude du curriculum. Théorie et pratique » (1981), Lavallée classe ces acteurs en trois grandes catégories : le gouvernement, les parents et les enseignants. Si le gouvernement est selon lui le premier responsable de l'école et des décisions entourant celle-ci, dont le curriculum, il « doit se faire lui-même l'interprète des opinions émises dans sa société » (Lavallée, p.176). Ces opinions, elles sont émises par les parents, le bulletin

¹⁶ À propos du « nouveau » bulletin chiffré, voir le document produit par le MEES: consulté le 18 mars sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/NouvOrienEval_DocInfoEnseignants.pdf.

¹⁷ Consulté le 18 mars 2019 sur <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201902/27/01-5216329-quebec-rejette-en-bloc-la-reforme-du-bulletin-scolaire.php>

¹⁸ M. Lavallée a dirigé le GREC (Groupe de recherche sur l'évaluation du curriculum) de l'UQÀM et a supervisé des recherches à grande échelle, notamment sur l'apprentissage de la lecture.

chiffré étant un exemple parfait, mais aussi par les enseignants, qui sont généralement un groupe beaucoup plus impliqué que celui des parents. Cependant, Lavallée note que cette implication ne résulte pas uniquement de préoccupations d'ordre pédagogique, mais aussi des mouvements syndicaux, de lutte pour l'amélioration des conditions de travail et de la reconnaissance de la profession, etc. (Lavallée, p.177). Au final, dans les négociations entourant l'élaboration, mais surtout la mise en place d'un nouveau curriculum, il est parfois difficile d'établir qui influence le plus l'autre, l'école ou la société. Et ce jeu d'influence n'est pas à prendre à la légère si l'on considère, à l'instar de W. F. Pinar, autre pionnier de ce champ de recherche, cette fois-ci aux États-Unis, que l'école forme la pensée de ses citoyens (2004). Pour lui, mais aussi pour Lavallée (1981), il est essentiel que les enseignants participent au processus d'évaluation et de mise à jour des curriculums afin qu'ils représentent de manière démocratique les valeurs de la population et pas seulement du parti politique au pouvoir. Plus encore, cette implication est une manière de réaffirmer l'implication des enseignants dans la vie intellectuelle de leur domaine (Pinar, 2004).

6.3. Définir le curriculum

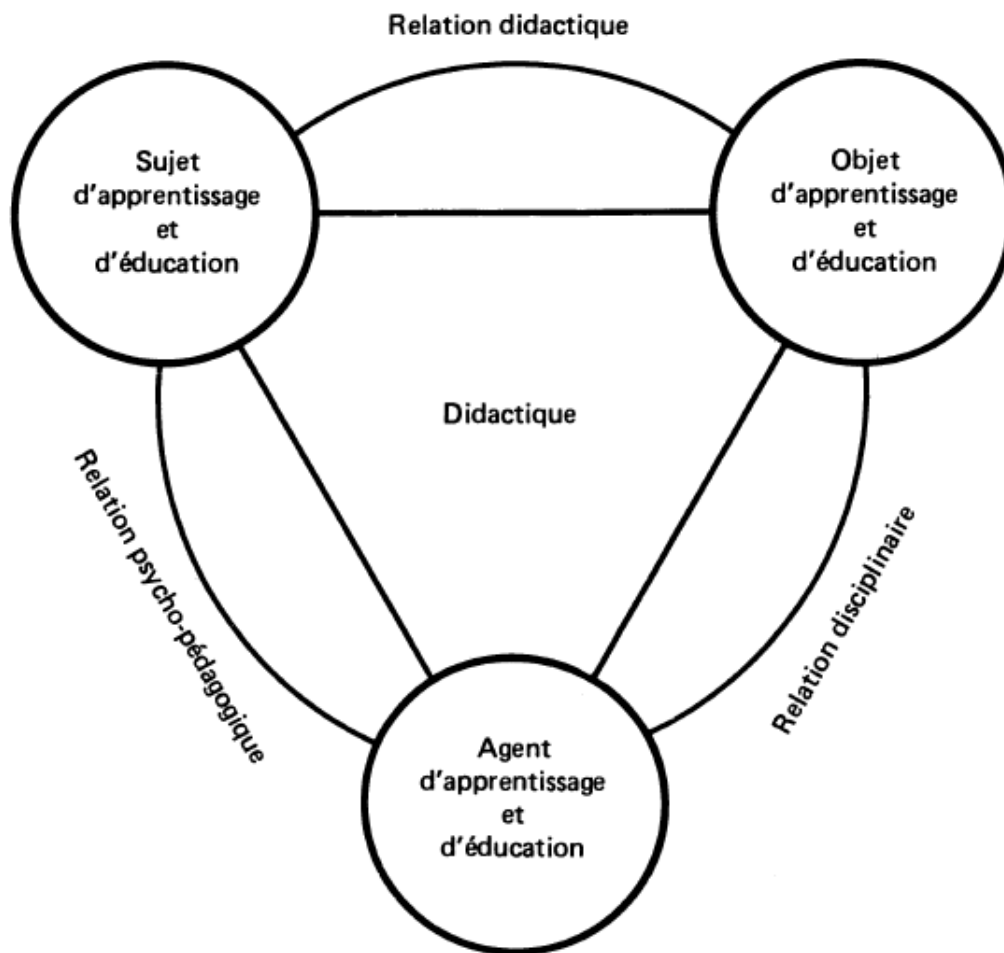
Comme toute tentative de définition, celle du curriculum pose certains défis. Je retiendrai pour le bien de ma recherche un seul problème, soit celui que pose la définition d'un concept qui en englobe une quantité d'autres qui eux-mêmes ne font pas l'unanimité. Ainsi, une définition du curriculum en apparence simple, « ce que les enseignants enseignent et ce que les élèves apprennent » (Pinar, 2004) ou « ce qui se passe à l'école [c'est-à-dire] un étudiant se rend à un endroit désigné où il fait des apprentissages avec ou sans l'aide des agents qui s'y trouvent » (Lavallée, 1981, p.169) a tôt fait de révéler l'ampleur de ce qu'elle implique réellement. X. Roegiers (2000) en dévoile une partie lorsqu'il définit le curriculum comme un « ensemble complexe précisant la structuration pédagogique du système éducatif » qui nous introduit « au-delà des finalités et des contenus, [à] certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des

apprentissages » (1997, p.34). Il n'est toutefois pas impossible d'en arriver à une schématisation de cet « ensemble complexe ».

6.4. Modèle universel d'étude du curriculum

La définition de Rogiers du curriculum (2000) a permis d'entrevoir que son étude demande au chercheur de « ratisser large » pour ne pas perdre de vue le fondement de son étude, soit « analyser la réalité totale de l'école : c'est-à-dire, à la fois du sujet, de l'agent, de l'objet et des interrelations qui articulent ces éléments fondamentaux » (Lavallée, p.170). Afin de rendre compte de cette réalité, Lavallée propose un modèle universel d'étude du curriculum qui en raison de son degré élevé d'abstraction demeure à mon sens pertinent aujourd'hui (schéma 1).

SCHÉMA 1
Modèle universel d'étude du curriculum selon Lavallée (1981, p.169)



Sujet : être humain

Objet : « tout ce que l'on peut apprendre à l'école » (Lavallée, 1981, p.171)

Agent : « détenteur de la transmission de la culture, du savoir et des habiletés » (Ibid., p.171)

6.4.1. Relations disciplinaire, psychopédagogique et didactique

Selon Lavallée, la **relation disciplinaire** « rend compte de la nécessité pour l'agent de se considérer lui aussi comme sujet par rapport à l'objet. La matière de l'objet, habituellement une discipline, telle l'histoire, telle la chimie, évolue. » (1981, p.172) En d'autres mots, la relation disciplinaire implique de la part de l'enseignant une mise à jour régulière de ses connaissances sur sa discipline, mais aussi sur l'éducation.

La **relation psychopédagogique** est celle qui s'établit entre l'élève et l'enseignant. Lavallée note qu'au Québec, entre les années 50 et 70, elle a beaucoup évolué sous l'impulsion de la psychologie et qu'est né « une préoccupation des professeurs à chercher comment on pouvait atteindre chaque élève » (p.172). Il souligne que cette relation est influencée par une multitude de variables « relevant de conditions extérieures aussi bien au maître qu'à l'élève » (p.172) : personnalité des deux parties, nombre d'heures de classe, etc.

Quant à la **relation didactique**, elle découle directement du fait que « [l]a fonction fondamentale de l'école consiste à placer formellement un sujet en relation avec un objet. Cette relation prend des dimensions multiples selon le sujet et selon l'objet » (p.173). Ainsi, selon l'élève et ce que l'enseignant désire lui enseigner, la relation didactique doit se modifier par l'adoption d'un mode d'intervention plutôt qu'un autre. C'est entre autres la transformation de cette relation qui a soulevé autant de critique, et d'incertitude, chez les enseignants dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*. En effet, les enseignants se demandaient quelles étaient ces « nouvelles pratiques devant favoriser l'acquisition par les élèves des apprentissages essentiels déterminés par le curriculum » (Lenoir, 2006, p.125), c'est-à-dire les compétences, mais surtout *comment* les enseigner ? Philippe Perrenoud, sociologue d'origine suisse et chercheur en éducation, a écrit de nombreux ouvrages sur diverses problématiques entourant le curriculum (2002 ; 2000 ; 1990), mais plus récemment, il s'est intéressé à l'APC (2011) que les curriculums européens adoptent de plus en plus. Dans une conférence (2000) à propos du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, Perrenoud soulève que le partenariat avec la recherche en éducation et les universités qui forment les enseignants a été au départ bien insuffisant. Résultat : des enseignants peu préparés à mettre en œuvre ce nouveau

programme et son APC. Pour Kliebard (1992), la question centrale à laquelle le curriculum tente de répondre est « que devons-nous enseigner ? » (p.202), mais c'est celle du « comment enseigner quoi à qui ? » qui doit trouver des réponses claires. En d'autres mots, quelle sera la « mise en œuvre du curriculum à travers des pratiques d'enseignement » (Lenoir, 2006, p.122).

Évidemment, ma recherche ne prétend pas faire une analyse en profondeur de tous les agents et leurs interrelations. Cependant, mes questions s'intéressent à toutes les composantes, sauf la *relation psychopédagogique*. Ainsi, ma recherche tente de :

1. définir *l'objet d'apprentissage et d'éducation*, soit le cinéma
2. faire le portrait des deux *agentes d'apprentissage et d'éducation*, soit les deux enseignantes participantes de l'étude
3. mettre en lumière la *relation disciplinaire* de ces deux agentes, les enseignantes, avec leur *objet d'étude*, le cinéma
4. faire le portrait des *sujets d'apprentissage et d'éducation*, soit les élèves participants de l'étude
5. mettre en lumière la *relation didactique* entre ces *sujets*, les élèves, et leur *objet d'étude*, le cinéma

6.5. Curriculum prescrit et réel

Au-delà de ses composantes généralisables, l'étude du curriculum nécessite la prise en compte de deux concepts selon Perrenoud (2002) : le curriculum prescrit et le curriculum réel. Le curriculum prescrit, ou curriculum « formel » selon Lenoir (2006), est constitué des « parcours effectifs de formation des individus scolarisés » (Perrenoud, 2000), dans le cas du Québec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Le curriculum réel, ou « enseigné » selon Lenoir (2006), est la « représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre » (Perrenoud, 2000). Pour Roegiers (2000), il s'agit du curriculum « apparent », c'est-à-dire un curriculum explicite, celui des textes officiels, et

du curriculum « réel », c'est-à-dire la mise en œuvre concrète par un enseignant du curriculum apparent. Si l'on met de côté ces écarts terminologiques, il apparaît clair que l'analyse de l'écart entre le curriculum officiel produit par le gouvernement et le curriculum que l'enseignant met en place dans sa classe, soulève des questionnements de grande importance pour les chercheurs en éducation. Pour Perret et Perrenoud (1990), cet écart naît dans la tâche de l'enseignant de lire et interpréter le curriculum :

« De phrases abstraites, issues d'un texte, ils doivent faire des actes d'enseignement et d'évaluation, des moments et des contenus du travail scolaire quotidien. C'est leur part dans ce qu'on appelle la *transposition didactique*, c'est la source majeure de l'écart en le curriculum *prescrit* et le curriculum *réel*. » (Perrenoud, 2000)

Car le lecteur principal du curriculum est l'enseignant, de là l'importance de son implication dans le processus de révision et mise à jour de celui-ci, car une fois le curriculum en vigueur, il fait « loi ». Il doit donc prendre le contrôle de ce curriculum qu'il devra enseigner (Pinar, 2004), c'est-à-dire adopter une position dans le sens de la professionnalisation où il considère que la résolution des manques, ambiguïtés ou imperfections du curriculum n'est pas la seule responsabilité du ministère de l'éducation (Perrenoud, 2000). Et si Perrenoud (2000) reproche au *Programme de formation de l'école québécoise* une « hypertrophie prescriptive », soit un excès d'informations, c'est bien parce qu'il s'agit plus d'un curriculum que d'un programme parce qu'il ne fait pas que présenter les contenus, mais aussi les processus et les besoins (Roegiers, 2000, p.35).

7. Définitions du cinéma

Dans cette section, je vais soulever la problématique de la définition du cinéma en résumant succinctement plusieurs définitions élaborées par des théoriciens, cinéastes et didacticiens d'Europe et d'Amérique du Nord depuis les années 30 jusqu'à nos jours. Ces définitions seront pertinentes pour analyser deux aspects dans les données de mon projet, soit :

1. À quelle(s) définition(s) correspond la perception des élèves et des enseignants du cinéma ?
2. Comment cette définition influence-t-elle le travail des élèves (apprentissage) et des enseignants (enseignement) dans leur projet créatif observés ?

En effet, les définitions du cinéma exposées pendant les groupes de discussion avec les élèves et les entrevues individuelles avec les enseignantes ne correspondent pas toujours avec celles définies par l'analyse des données, notamment à partir de l'observation du travail des élèves en classe et de leur projet final de court métrage.

Dans son essai *Trois thèses (paradoxaes) sur le cinéma* (2014), Michel Condé, responsable du programme d'éducation au cinéma du Centre culturel Les Grignoux (Liège, Belgique), insiste sur l'importance de se questionner sur la définition du cinéma que l'on croit détenir, car ses éléments constitutifs ont des conséquences directes sur la démarche éducative au cinéma que l'on va adopter.

Aborde-t-on le cinéma comme une forme artistique ou un média de masse ? A-t-on une conception d'éducation aux médias « protectionniste » ou est-on tourné vers une approche créative ? Envisage-t-on les films en fonction de l'histoire du cinéma ou de la culture populaire ? Les différentes positions sur la définition du cinéma me seront donc utiles pour analyser les données touchant la conception de ce médium, mais aussi sa didactique, son enseignement et son apprentissage pratique en classe.

Parallèlement, mon intérêt pour les questionnements sur la définition du cinéma provient aussi de mon questionnement sur les causes de l'absence du cinéma dans le programme de formation du MEES. Cette section théorique me permettra donc de répondre, sommairement, à cette question.

7.1. Média de masse

Dès son invention, la définition du cinéma a suscité de nombreuses thèses et discussions divergentes :

« Dès son origine, le cinéma présente toutes les ambiguïtés et les caractéristiques des produits qui composent la culture de masse. Il est à la fois un spectacle, un divertissement (avec les expérimentations de Georges Méliès) et une écriture avec toutes les possibilités de recherche qu'elle implique, jusqu'aux expériences de laboratoires » (Archat-Tatah, 2013, p.59-60).

Ces « ambiguïtés » et « caractéristiques » vont donner lieu à de nombreuses réflexions critiques, parfois contradictoires, sur le cinéma comme média de masse, principalement chez les penseurs de l'École de Francfort. Une des « caractéristiques » qui aura une influence majeure sur la vision du cinéma de ces penseurs concerne son mode de production industriel. Dès les années 20, les studios hollywoodiens « became great factories for the large-scale production of mass commercial entertainment » (Cook, 1981, p.196). L'industrie cinématographique vient de faire son apparition aux États-Unis et « l'ensemble des contraintes de la production industrielle s'imposent à l'artiste comme à tous les travailleurs de l'industrie » (Tremblay, 1990, p.40). Dans l'industrie cinématographique, le mode de production implique une grande quantité de personnes, donc une division du travail et une hiérarchisation des tâches (Tremblay, 1990, p.40). Ce processus instaure une rupture entre le producteur, le cinéaste, et le produit de son travail, le film, car ce mode industriel suppose une dissociation des tâches de conception et l'exécution du travail (Tremblay, 1990, p.40). Dans *Histoire des ciné-clubs* (1964), Vincent Pinel, spécialiste du cinéma français, explique la différence fondamentale des impacts de l'industrie dans le processus créatif des arts traditionnels : « l'industrie n'apparaît que postérieurement à la création et lui demeure extérieure. Elle permet la distribution de l'œuvre [...] mais, en principe, ne modifie rien à cette création » (p.14). Dans le cas du cinéma produit par des grands studios, les coûts élevés engendrés par la production doivent être amortis, ce qui donne au film le rôle de marchandise. Études de marché, lancement publicitaire, tout est mis en place pour créer des consommateurs de ce produit qu'est le film. Les recettes du film étant au cœur des préoccupations des studios, ceux-ci inventeront

les projections tests¹⁹, une pratique encore courante des grands studios hollywoodiens qui a parfois des conséquences importantes sur le film et qui dévoile à quel point le cinéaste a peu de contrôle sur son produit final (ex. : retrait de scènes).

En 1936, Walter Benjamin²⁰ est le premier à définir le cinéma comme média de masse dans son célèbre texte *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*. Dans ce texte, il explique comment le cinéma permet aux masses ouvrières de cette nouvelle société industrielle de prendre leur revanche sur la machine qui les annihile quotidiennement :

« Le soir venu, ces mêmes masses remplissent les salles de cinéma pour assister à la revanche que prend pour elle l'interprète de l'écran, non seulement en affirmant son humanité (ou ce qui en tient lieu) face à l'appareil, mais en mettant ce dernier au service de son propre triomphe » (Benjamin, 1936, cité dans Lenoir, 1999, p.120).

Ainsi, loin de trouver menaçant ou abrutissant le cinéma pour le public, Benjamin en constate ses bienfaits. L'ouvrier qui soumet son corps aux machines des chaînes de montage assiste à un renversement des rôles. Le film *Les temps modernes* (Chaplin, 1936) est un exemple de ce renversement. Le personnage de Charlot est bel et bien « mécanisé » par la chaîne de montage, mais le cinéaste-acteur Charlie Chaplin est bel et bien propulsé au firmament des stars du cinéma grâce à une machine, la caméra, sur laquelle il a un contrôle absolu²¹. Ce contrôle, Chaplin l'utilise pour faire rire la foule, mais le contenu de son film exprime également une position ouvertement politique. *Les temps modernes* est un réquisitoire sur les conditions de travail des ouvriers et sur le chômage sévissant pendant la Grande dépression des années 30 qui invite de manière satirique à une prise de conscience des contrecoups de la révolution industrielle.

¹⁹ Une projection test (*test screening*) est une projection d'un film, ou série, ayant lieu avant sa sortie officielle. Elle évalue la réaction du public pour éventuellement rectifier son contenu.

²⁰ Benjamin a été une figure de proue de la pensée critique issue de l'École de Francfort, mais il n'a jamais été officiellement membre de l'institut.

²¹ À partir de 1923, grâce à la United Artists dont il est le co-fondateur, Chaplin peut finalement produire et distribuer ses films, en plus d'en assurer les rôles principaux, la réalisation et le scénario (Cook, 1981).

L'exemple de Chaplin montre que le film donne l'occasion à l'artiste de prendre position socialement, politiquement et, en ce sens, il est aussi pensé comme un reflet de la société. Dans un autre texte célèbre né de la théorie critique, et fortement influencé par la théorie psychanalytique, *De Caligari à Hitler. Une histoire psychologique du cinéma allemand* ([1947] 2009), Siegfried Kracauer affirme que plus que le reflet de la pensée d'un seul homme, le cinéaste, l'analyse des films permet de mettre à jour les dispositions psychologiques profondes d'une nation à une période donnée :

« Les films d'une nation reflètent sa mentalité de manière plus directe que tout autre moyen d'expression artistique pour deux raisons : Premièrement, les films ne sont jamais un produit individuel. Deuxièmement, les films eux-mêmes s'adressent et font appel à une multitude anonyme » (2009, p.5-6).

Cet argumentaire dévoile comment Kracauer pense le cinéma en véritable produit culturel industriel, produit par une masse *pour* une masse. Ce penseur n'envisage pas le cinéma comme un outil de « revanche » ou de « prise de conscience » de la masse ouvrière qui le consomme, mais comme un condensé de motifs qui sont des projections de « besoins intérieurs » d'une nation dans un contexte historique très précis. À la façon d'une thérapie, l'analyse des films, permet de rendre consciente la dynamique invisible qui lie ces besoins intérieurs entre eux et à l'Histoire. Si Hitler croyait sauver la race aryenne allemande de la « dégénérescence » en les éduquant à se méfier des œuvres des peintres expressionnistes par son exposition sur « l'Art dégénéré » de 1937, c'est qu'il partageait le point de vue de Kracauer et qu'il voyait dans l'art les angoisses et les tensions profondes d'une partie de la population allemande. Mais pour Hitler, l'art possède bien plus de pouvoirs que celui de refléter la société, il peut aussi la manipuler.

L'étude des effets des médias de masse sur la population qui les consomme va intéresser un autre membre de l'École de Francfort : Theodor Adorno. Dans son analyse critique de la télévision, « Prologue sur la télévision » (1954), il analyse comment la télévision, média d'une parfaite transparence selon lui, manipule la conscience des spectateurs à leur insu en propageant des valeurs culturelles dominantes, celles des institutions, provoquant le conformisme par une adhésion à des valeurs traditionnelles grâce à une répression des instincts. Cette conception du pouvoir des médias de masse sur ses consommateurs est en

partie à la source des tentatives d'utilisation du cinéma comme outil de propagande. Le béhaviorisme inauguré en 1914 par John B. Watson, la psychologie des foules de Le Bon et les théories du conditionnement d'Ivan P. Pavlov ont façonné une perception de l'audience qui sera considérée dans les années 20 et 30 comme « une cible amorphe qui obéit aveuglément au schéma stimulus-réponse » (Mattelart, A., et Michèle Mattelart, 2004, p.18). Cette conception de l'audience fait du média de masse un outil de propagande omnipuissant. Les films de propagande nazie, dont *Le triomphe de la volonté* (Riefenstahl, 1934) est l'exemple le plus connu, reflètent cette conception instrumentale du cinéma qui est capable d'avoir un « effet ou [l']impact direct et indifférencié sur les individus atomisés » (Mattelart, A., et Michèle Mattelart 2004, p.20). Cette conception instrumentale du film sera aussi prisée par les Anglais (École documentaire britannique) et les Canadiens (ONF). En 1941, l'ONF produit *La forteresse de Churchill* (Stuart Legg), gagnant de l'Oscar du meilleur court métrage documentaire, qui évoque la stratégie de la bataille d'Angleterre. Dans les faits, ce film vise surtout à faire de la propagande en idéalisant le travail des Alliés, et des citoyens anglais, afin d'encourager la participation des citoyens canadiens à l'effort de guerre. Ainsi, à la même époque et des deux côtés de l'Atlantique, philosophes, psychologues, chefs d'État et cinéastes voient dans la réception cinématographique les signes d'un grand pouvoir de manipulation, ce qui aura pour effet de créer de grandes craintes à son égard.

7.1.1. Panique médiatique : amoralité, passivité et duperie

Aux États-Unis, dans les années précédant la Première Guerre mondiale, les craintes à propos des effets des médias font l'objet de débats publics, mais aussi de recherches sur l'influence des médias sur les enfants et les jeunes (Mattelart, A., et Michèle Mattelart, 2004, p.20-21). En 1933, le Payne Fund émet un volumineux rapport en 12 volumes sur la question des médias et de la violence. Large étude menée par des psychologues, sociologues et éducateurs éminents, le rapport répond entre autres à la question suivante : quels sont les effets du cinéma sur le comportement délinquant ? Les résultats surprenent le milieu de la recherche, car ils remettent notamment en question « la théorie béhavioriste

de l'effet direct des messages sur les récepteurs » (Mattelart, A., et Michèle Mattelart, 2004, p.21). Les messages des médias ont bel et bien un effet sur les récepteurs, mais celui-ci n'est pas un effet *direct* sur les récepteurs. L'étude démontre donc le rôle des facteurs de différences dans la réception : âge, sexe, environnement social, expériences passées, influence des parents (Mattelart, A., et Michèle Mattelart, 2004, p.21). L'audience, la foule, n'est plus considérée comme une masse unifiée, mais comme un ensemble d'individus. Ce qui ne va pas rassurer la population, les chercheurs et les institutions religieuses sur les effets possibles des médias, notamment chez les jeunes.

« [...] le cinéma va plus loin que la communication. Il atteint jusqu'à la communion entre les hommes. Il nous fait partager leurs sentiments, leurs peines, leurs luttes, leurs drames. Qu'on se rappelle les héros de *Voleur de bicyclette* [...] » (Office catholique cité dans Décarie, 2011, p.15).

Le clergé, en prônant l'éducation cinématographique, avait compris que les effets recherchés dépendent des films au programme, voyant en lui plus qu'un média de masse corrompant la jeunesse, mais une forme d'art éduquant celle-ci, la plaçant au même niveau que la littérature. Ce conseil dévoile aussi comment le clergé a une intuition de ce qu'est l'identification spectatorielle au cinéma, ici appelée « communion »²².

7.1.2. *Le film narratif comme outil de connaissance de soi*

Le processus de l'identification-projection n'est pas spécifique au médium cinématographique puisqu'il est étroitement lié à la dimension narrative de l'œuvre, c'est pourquoi plusieurs auteurs vont la comparer à celle qui est produite par tous les textes narratifs. Les bienfaits du second pourront donc s'appliquer au premier. Si d'un côté on envisage avec crainte l'identification-projection, de l'autre on vante ses bienfaits (Condé, 2006; Parry, 2013 ; Rosenblatt, 1970). Dans *Children, Film and Literacy*, Parry affirme: « It struck me that this is often what we do with fiction; we relate, we empathise, we distance ourselves, we immerse » (2013, p.7).

²² Pour un résumé du processus d'identification-projection au cinéma, voir l'annexe 17.

Dans *Literature as Exploration* (1970), Rosenblatt, spécialiste en éducation et littérature, avance que le film permet, comme tous les récits narratifs, de se découvrir, et ce, largement à cause de l'identification : « We participate in imaginary situations, we look on characters living through crises, we explore ourselves and the world about us, through the medium of literature » (p. 37). La connaissance de soi que stimule le cinéma narratif est aussi un argument de poids retenu par Condé dans *Pourquoi enseigner le cinéma : À l'école du cinéma* (2006) :

« [...] car on le sait, le cinéma n'est pas seulement un loisir ou une distraction, ou encore un objet de savoir ou d'analyse, c'est aussi le lieu d'un questionnement possible sur le sens même de notre existence, sur nos valeurs dont nous sommes porteurs, sur notre engagement même dans la vie » (p.23).

D'ailleurs, les innombrables « pistes de discussion » que l'on trouve dans les sections « éducation » du site du BFI, de l'ONF et d'Into Film prouvent que les films jouent naturellement le rôle de tremplin pour stimuler la réflexion des spectateurs. Dans *La leçon de vie dans le cinéma hollywoodien* (2008), Jullier et Leveratto abondent dans le sens de Condé, Rosenblatt et Parry lorsqu'ils soutiennent que « le plaisir de penser la vie est inhérent au spectacle cinématographique », nous « sommes sensibles au cinéma parce qu'il nous permet de parler de ce qui arrive et de réfléchir à ce que nous sommes » (p.8). Le film, à titre de fiction, est le point de départ d'un questionnement éthique, un « *philosopher pratique* [...] qui se passe quand le film nous apprend quelque chose parce que nous pensons avec lui » (Jullier, Leveratto, 2008, p.9).

Karol Berger, musicologue et professeur au département des Beaux-Arts à l'Université Stanford, abonde dans ce sens. Il explique dans *A Theory of Art* (1999) comment l'expérience de l'être humain gravite autour d'une question existentielle à laquelle toutes les formes d'art peuvent répondre.

« Still, it is the case that we come here without any inborn, immediate knowledge of ourselves, without knowing who we are, or, more precisely, without knowing what we should be doing. This knowledge is never simply given us; we have to find out for ourselves. The question, How shall I live ? » (Berger, 1999, p.15)

En résumé, Berger définit l'art comme une expérience humaine objectivée par le biais d'un médium culturel. L'œuvre d'art, objet réel encodé par le médium, fonctionne donc à titre de médiation de l'expérience humaine : « The media allow us to consider and explore ourselves and our world at the same time. More precisely, we explore ourselves only in exploring our world » (Berger, 1999, p.18). C'est en ce sens que l'œuvre d'art, pas seulement la littérature ou le cinéma, permet de répondre à la question « How shall I live ? ».

7.1.3. *Panique morale*

En 1972 paraît l'ouvrage de Stanley Cohen *Folk Devils and Moral Panic : The Creation of Mods and Rockers* dans lequel le terme « panique morale » s'inscrit pour la première fois dans les études des sciences sociales (Buckingham, Jensen, 2012). Cette « panique morale » vis-à-vis le cinéma, et les médias en général, s'installe alors solidement dans les discours scientifiques et populaires. Si le terme panique morale est attribué à Cohen, ce dernier affirme qu'il l'a lui-même rencontré dans un texte de Marshall McLuhan, *Understanding Media* (1964). C'est pourtant presque 10 ans avant ce texte que l'on trouve les racines de cette panique dans le chapitre « Prologue sur la télévision » dans *Modèles critiques : interventions ; répliques* (Adorno, [1953] 2003).

À propos de la télévision, Adorno affirme qu'en plus de manipuler la conscience du spectateur, l'expérience spectatoriale qu'elle implique est aliénante de par sa position *dans* la maison et au sein des familles :

« [...] La cause en est la manière et non la chose elle-même. Cette fatale « proximité » de la télévision engendrant soi-disant une forme de vie commune autour des appareils, ou se regroupent, abrutis, les membres d'une famille et les amis qui sinon n'auraient rien à se dire [...] Une telle situation abêtit, même si le contenu de ce qu'on regarde n'est pas plus bête que ce dont on nourrit habituellement les consommateurs malgré eux » (Adorno, 1969, p.68 cité par Vilches, 1995, p.87).

La télévision, rendue coupable de manipulation idéologique et d'abrutissement, sera bientôt accompagnée du cinéma. Dans *Pour comprendre les médias* (1968), McLuhan définit le cinéma comme « l'expression suprême de la mécanisation » (p.332) mais « paradoxalement : il offre également comme produit le plus magique des biens de consommation, le rêve » (p.332). Ces rêves de « richesse et de puissance » que le cinéma fait miroiter au public, qui les « intègrent inconsciemment et sans aucun sens critique » (p.326), font du cinéma un média qui stimule la consommation, en fait la publicité et en est un « des principaux articles » (p.332). Le spectateur doit se méfier de ce média à l'influence puissante. Ces théories d'Adorno et McLuhan font passer la panique morale à la panique médiatique: « instances where the media themselves are the focus of panic rather than just the means by which it is spread » (Buckingham, Jensen, 2012, p.2).

Dans la mouvance de la panique morale et médiatique, le cinéma prendra aussi dans les années 60 le rôle de la duperie. Vincent Pinel soutient en 1964 que le spectateur est complètement dupe du procédé illusionniste du cinéma :

« Le cinéma se présente à nous sous les apparences d'un enregistrement objectif du monde sensible. L'évidence de l'image est si vivement ressentie qu'il semble impossible de la discuter [...] la passivité du spectateur qui n'a qu'à regarder ce qu'on lui offre sans rien mettre en question [...] Le cinéma lui-même, parce qu'il est langage, est un immense trucage. Il importe de le connaître pour ne pas être trompé » (1964, p.18).

Cette vision d'une réception directe et indifférenciée du message par la masse avait pourtant été remise en question en 1933 par le rapport du Payne Fund. À partir de 1944, deux études du sociologue américain Paul Lazarsfeld et ses collègues²³ vont mener aux théories fonctionnalistes sur les intermédiaires basées sur la « découverte d'un élément intermédiaire entre le point initial et le point final du processus de communication » (Mattelart, A. et Mattelart, p.24), soit le degré de connaissances du récepteur sur le sujet de la communication. Ainsi, les personnes bien informées, exposées directement aux médias, peuvent adopter le rôle de leader d'opinion et influencer la réception des personnes moins bien informées parce qu'elles fréquentent moins les médias. Cette découverte remet donc

²³ « The People's Choice » (Lazarsfeld, P., Berelson, B., Gaudet, H., 1944) et « Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication » (Lazarsfeld, P., Katz, E., 1955).

en question l'effet « massificateur » des médias. Malgré cela, la possible influence néfaste des médias continuera de susciter des inquiétudes, notamment pour les jeunes.

Afin de remédier à cette influence néfaste chez les jeunes, et de ne pas être « trompé », le milieu de l'éducation des années 70 proposera une « Screen education », une éducation médiatique de type « protectionniste » dont le théoricien principal est Len Masterman : « The fundamental aim here was to reveal the constructed nature of the media texts, and thereby to show how media representations reinforced the ideologies of the dominant groups within society. » (Buckingham, 2003, p.8). Selon Masterman, les élèves doivent mettre de côté l'expérience de plaisir subjective face aux médias pour exposer leur message idéologique caché et se libérer de leur influence (Buckingham, 2003, p.8). Très fortement attachée à la théorie critique des médias d'Adorno, cette éducation médiatique protectionniste prendra finalement un tournant résolument nouveau avec une pédagogie qui voudra inclure les bénéfices et le plaisir que peuvent apporter les médias et leur éducation et qui conçoit l'élève comme un individu autonome et critique (Buckingham, 2003, p.8).

Pour en arriver à cette nouvelle approche d'éducation aux médias, les chercheurs-enseignants ont parfois eu à faire un examen et une auto-critique de leur conception du médium cinématographique : « By questioning some of the theoretical and epistemological presuppositions of this approach, we suggest that it might be time for scholars of children's media to move beyond panic theories » (Buckingham, Jensen, 2012, p.2). La transparence du média est fortement remise en question et on considère maintenant que le media transmet un message de manière indirecte, qu'il offre une vision du monde qui n'est pas transparente, directe, mais bien une *version* de celui-ci. (Buckingham, 2003). L'enseignement des médias, dont le cinéma fait partie, consiste maintenant en une éducation théorique et pratique :

« [...] media literacy necessarily involves 'reading' and 'writing' media. Media education therefore aims to develop both critical understanding and active participation. It enables young people to interpret and make informed judgments as consumers of media; but it also enables them to become producers of media in their own right. Media education is about developing young people's critical and creative abilities » (2003, p.4).

La vision de Buckingham s'approche de celle d'Alain Bergala dans *L'hypothèse cinéma : Petit traité du cinéma à l'école et ailleurs* (2006) qui croit que l'élève doit apprendre à ressentir autant les émotions du réalisateur en pleine création que celles du spectateur en pleine identification. Les principaux ouvrages didactiques qui ont été retenus pour le cadre théorique de ma recherche s'inscrivent également dans cette position non protectionniste de l'enseignement du cinéma et qui conçoit l'apprentissage de manière à la fois théorique et pratique.

7.1.4. Conclusion partielle

Ce bref résumé historique permet de mettre en lumière comment, très rapidement après sa naissance, le cinéma et ces nombreuses définitions « médiatiques » ont vu en lui un pouvoir, souvent négatif, sur la masse des spectateurs et conséquemment pourquoi l'enseignement a voulu avoir une attitude protectionniste face à celui-ci.

Ce portrait médiatique du cinéma permet d'entrevoir une des raisons pour laquelle le cinéma a tardé, et tarde toujours au Québec, à entrer dans notre système d'éducation : il souffre encore des craintes liées aux médias de masse. Heureusement, le cinéma se définira aussi d'un point de vue esthétique. Dès 1911, six ans après la naissance du cinématographe, il comptera sur l'appui de cinéastes, critiques et théoriciens qui tenteront de définir ce nouveau médium en analysant son fonctionnement et sa spécificité.

7.2. Septième art

La définition du cinéma en tant qu'art a engendré des définitions divergentes entre les théoriciens et les cinéastes. Contrairement aux craintes découlant de l'association du cinéma avec les médias de masse, ses définitions artistiques engendreront en termes pédagogiques une vision *positive* du médium. Pour Alain Bergala, critique, essayiste, scénariste et cinéaste, pour se détacher d'une vision protectionniste, qui considère l'objet - le média ou le cinéma - fondamentalement « mauvais », il faut s'attacher à sa dimension

artistique : « l'approche du cinéma est une chance pour l'école, c'est à condition que le cinéma y soit traité comme bon objet, c'est-à-dire avant tout comme art » (2006, p.46).

La section suivante s'attardera donc à résumer ces définitions du cinéma en tant qu'art et la position des enseignants-chercheurs en éducation du cinéma qui adhèrent actuellement à cette position selon laquelle l'éducation au cinéma est *avant tout* un apprentissage artistique (Bergala, 2006 ; Carroll, 1985 ; Archat-Tatah, 2013 ; Condé, 2006 ; Cardinal, 1997a ; Benyahia et al., 2008).

7.2.1. Premières définitions

Le cinéma est « né sous la double impulsion de Louis Lumière – inventeur de l'appareil en 1895 – et de Georges Méliès – qui découvre ses possibilités spectaculaires vers 1898 » (Pinel, 1964, p.20). Mais pendant ses dix premières années d'existence le cinéma n'est qu'un spectacle de foire. Ricciotto Canudo (1879-1923), intellectuel italien, fut le premier à compter le cinéma comme septième art en 1911 dans son *Manifeste des Sept Arts*, ce qui lui valut d'être considéré comme un « illuminé » (Pinel, 1964, p.18). Avec la sortie de films américains, – Porter, Griffith, Chaplin – la vision du cinéma comme forme artistique commence à prendre de l'importance dans les discours artistiques, notamment en Europe. Louis Delluc, critique artistique, cinéaste et premier théoricien de l'esthétique du cinéma, développe et soutient cette nouvelle définition du cinéma qui rejette son caractère simplement reproductif et instrumental. Plus qu'une simple machine servant à reproduire le réel (ex. : frères Lumière) ou un support perfectionné pour d'autres formes d'art (ex. : cinéma d'Art²⁴), le cinéma devient grâce à l'Avant-Garde européenne (Impressionnisme, Dada, Surréalisme, Abstraction) un médium artistique aux possibilités infinies : manipulation irrationnelle du temps et de l'espace (ex. : *Un chien andalou*, Dali-Buñuel, 1929), art libéré des conventions et contraintes du langage écrit et parlé (*La coquille et le clergyman*, Artaud-Dulac, 1928), animation de formes abstraites (*Opus 1*, Ruttman, 1921). Les films de l'Avant-garde européenne ont exploré les possibilités du médium

²⁴ En 1908, en France, André Calmettes et Charles Le Bargy créent le *film d'Art*, mais celui-ci ne va considérer le cinéma que comme un support pour une autre forme d'art, le théâtre. (Pinel, 1964, p.21)

cinématographique en délaissant ses deux plus grands alliés : le récit narratif et l'identification-projection.

« The film industry fulfills an important social function by satisfying the desires of human beings who are unsatisfied in life by offering significant if childish dreams. The avant-garde expresses the visions, the dreams, the playfulness, or the whims (it all depends on how you look at it) of the artist » (Richter, 1949, p.35).

Cette définition du cinéaste Hans Richter (surréaliste, dadaïste et artiste abstrait) met de l'avant l'importance des intentions du cinéaste face à son produit final. Quelle expérience veut-il partager avec les spectateurs et comment compte-t-il la transmettre par le médium qu'il a entre les mains ? L'intention est centrale pour la définition du cinéma en tant qu'art, car selon l'intention, on étiquètera le film : film de divertissement, film de répertoire, film expérimental, etc. La position radicale de Richter *contre* le cinéma narratif laisse entrevoir le fossé qui grandira entre ces diverses étiquettes.

7.2.2. Le film comme œuvre d'art : intentions, choix et effets

Les cinéastes de la première Avant-garde européenne vont rapidement imaginer un destin fantastique pour le cinéma. Mais comment expliquer que ce destin n'a pas été embrassé par l'ensemble des cinéastes ? Dans son article « Ontologie de l'image photographique »²⁵, André Bazin explique comment la photographie et sa capacité à reproduire « objectivement » le réel grâce à la caméra « a permis à la peinture occidentale de se débarrasser définitivement de l'obsession réaliste » (2011, p.17). Plus encore, « le cinéma apparaît comme l'achèvement dans le temps de l'objectivité photographique », car dans celui-ci « l'image des choses est aussi celle de leur durée » (Bazin, 2011, p.14) Cette objectivité, pour plusieurs, elle n'est qu'une apparence. Dans *Film as Art* (1958), Rudolf Arnheim explique que le film peut être, ou non, une œuvre d'art: « Art begins where mechanical reproduction leaves off, where the conditions of representation serve in some way to mould the object » (p.55). Le film est une œuvre d'art non pas selon l'intention,

²⁵ Ce texte de Bazin date de 1945.

divertissement ou plongée onirique, mais simplement parce qu'il résulte de l'intention du cinéaste. Pour accomplir ses intentions, de nombreuses techniques propres à la caméra s'offrent au cinéaste : le point de vue, le cadrage, les lentilles spéciales, la manipulation du focus, les couleurs, l'éclairage, etc.

Sans oublier celles spécifiques à l'image en mouvement : la caméra mobile, l'accélération des images, le ralenti, l'arrêt sur image, le fondu et toutes ses variantes, le montage simultané, etc. Le choix d'une technique réalise une intention particulière qui « modèle » l'objet filmique. Par exemple, quel effet cherche à produire Stanley Kubrick dans *Barry Lyndon* (1975) lorsqu'il utilise un des trois seuls objectifs photo au monde 50 mm, f/0.7 conçus et fabriqués par Zeiss pour la Nasa ? Ayant comme intention de faire de ce film « un documentaire sur le 18^e siècle » (Pilard, 1990, p.52), Kubrick cherche le réalisme dans les costumes, les décors, mais aussi l'éclairage. Ces lentilles particulières lui permettent donc d'utiliser presque qu'exclusivement la lumière naturelle, la seule existant au 18^e siècle.

Pour parvenir à un effet ou un autre, il n'y a pas de recette exacte, même si le cinéaste, tout comme le poète, développe au fil du temps son propre style, ses propres recettes. Par exemple, les zooms dans une scène de *Arrested Development* (Russo, 2005) créent un effet comique en mettant l'accent sur l'expression des trois personnages, mais aussi d'une marionnette. Par cette association, le zoom souligne le ridicule de la situation. Dans *Eyes Wide Shut* (Kubrick, 1999), le lent zoom sur le visage des deux hommes masqués qui saluent de la tête le héros, donne à ce geste subtil une charge inquiétante et mystérieuse. Les choix ne sont donc pas toujours en fonction du « plus grand réalisme possible » bazinien, mais de l'effet et/ou du sens désiré :

« ...the film director can emphasize objects - make one object conspicuous, hide another that may be disturbing or unimportant, without interfering with the objects themselves or altering them in any way. Moreover, he is able to move objects about so as to emphasize their relation to each other - a relation that may be visually obvious only by placing the camera in some one definite position » (Arnheim, 1958, p.48).

Mais qu'arrive-t-il si le cinéaste refuse même d'utiliser ces images du réel, se libère de l'obsession de réalisme dont parle Bazin ? Quelles expériences et quelles intentions un

cinéaste tel que Stan Brakhage a-t-il en tête lorsqu'il colle entre deux pellicules transparentes des ailes de papillon, des pétales de fleurs et des brins d'herbes pour créer le film *Mothlight* (1963) ? L'obsession pour la reproduction fidèle de la réalité a perdu de sa force au début du 20^e siècle et le cinéma d'Avant-garde a emboité le pas des arts visuels dans ce changement de paradigme. Ainsi, l'histoire des débuts du cinéma a prouvé que ce septième art partage parfois la vision de celle des arts visuels malgré son mode de production industriel.

7.2.3. *Cinéma et nouveaux médias*

Mais vouloir définir le cinéma par son médium, ses « nombreuses techniques possibles » (Arnheim, 1958) provoquent parfois de fausses problématiques. Comme lorsque l'on veut à tout prix inclure le cinéma dans les *nouveaux médias*, alors que ce n'est que le support qui est nouveau. Pour la majorité des spectateurs, le passage de la pellicule argentique au fichier numérique dans les salles de cinéma a passé complètement inaperçu. Le contenu et la forme des films n'ayant en réalité pas du tout changé. Le cinéma s'inclut dans les arts médiatiques, mais en général ce n'est que son support d'enregistrement qui est devenu numérique, pas son mode de production ni même son industrie. Le cinéma existait bien avant les médias sociaux et les arts médiatiques, tout comme les journaux et la radio étaient des médias de masse bien avant le cinéma. Évidemment, d'une technologie à l'autre, les possibilités varient, mais ces différences demeurent mineures dans le produit final. Ainsi, même si Lynch vante les avantages de la caméra DV (simplicité et bas coûts du tournage, donc liberté artistique face aux grands studios) utilisée dans *Inland Empire* (2006), force est de constater que son premier long métrage, *Eraserhead* (1977), était tout aussi « libre » et sa trame narrative et son style visuel tout aussi « étrange » malgré la pellicule 35 mm. De même qu'un enfant de 8 ans vous vantera les avantages (ex. : rapidité) de l'application pour tablette *StopMo Studio* créée par l'ONF²⁶, mais le principe de base de

²⁶ <https://www.onf.ca/stopmo/>

la technique d'animation image par image n'a pas changé depuis les films d'Émile Cohl réalisés dès 1908.

Ces films produits grâce à une caméra numérique contiendront presque toujours la même chose que ceux filmés en pellicule argentique : une histoire, fictive ou réelle, avec ses acteurs, ses personnages et leurs péripéties. Ces tentatives de définition du cinéma comme forme d'art définissent finalement un « genre » de film en particulier. En tentant d'en définir des limites, elles excluent souvent une grande part de la production cinématographique selon des critères très variables.

D'abord, les nombreuses conceptions concernant ce que devrait être l'art du film font en sorte que l'on va porter sur celui-ci un jugement de valeurs. Caroline Archat-Tatah, docteure en éducation et chercheuse spécialisée dans la question de l'enseignement des arts visuels, explique dans son livre *Ce que l'école fait avec le cinéma* (2013) que le cinéma, en tant que produit de culture de masse, est perçu péjorativement par l'élite intellectuelle, un « pur divertissement », et ce, depuis son invention. Cette perception négative et protectionniste s'est largement diffusée dans le domaine de l'éducation par le biais de Neil Postman et son livre *Amusing Ourselves to Death : Public Discourse in the Age of Show Business* (1985) dont la pensée s'inspire des travaux de McLuhan qui lui-même s'inspirait des travaux de Theodor Adorno. Dans sa recherche, Archat-Tatah constate qu'il existe toujours une croyance tenace selon laquelle le cinéma réduirait le désir de lire des élèves en rivalisant avec le langage écrit par celui des images en mouvement (2013). Étrange, lorsque l'on repense aux nombreuses comparaisons positives faites par le clergé, les organismes en faveur de l'enseignement du cinéma et même de chercheurs comme Becky Parry (*Children, Film and Literacy*, 2013) ou Bulman (*Children's Reading of Film and Visual Literacy in the Primary Curriculum. A Progression Framework Model*, 2017) qui tentent actuellement de légitimer l'enseignement du cinéma en démontrant son potentiel dans le développement de la littératie, visuelle et écrite, chez les jeunes élèves.

Parallèlement, le statut d'art demeure difficile à apposer à une forme artistique capable de reproduire si fidèlement la réalité et dont l'appareil d'enregistrement est considéré comme une technique objective. Quant au film considéré comme une œuvre d'art (ex. : les films

d'Avant-garde), il apparaît souvent tel un objet hermétique, inaccessible à l'analyse et visant un public d'initiés. Toutefois, il existe aussi une définition inclusive, proposée par des enseignants-chercheurs de cinéma, qui donne un nouveau souffle à l'éducation cinématographique.

7.3.Définition actuelle du cinéma dans le domaine de l'enseignement

7.3.1. *Définition du cinéma et approche pédagogique*

La recherche d'une définition du cinéma, qui passionne nombre de chercheurs universitaires, est-elle un débat stérile, voire même futile, lorsque transposée dans la sphère de l'éducation ? Je ne le crois pas puisque dans les choix quotidiens de l'enseignant de cinéma, ces questions jouent un rôle de grande importance. Par exemple, pour David Buckingham (2003), chercheur en éducation aux médias chez les jeunes, il est essentiel d'enseigner aux élèves le fonctionnement de l'industrie cinématographique, car le cinéma est un média de masse comme les autres. Pour Alain Bergala, cinéaste et consultant pour le Ministère de la Culture, l'enseignement du cinéma est une « éducation au goût » (Bergala, 2006). C'est pourquoi il considère incontournable la « démocratisation de la culture » cinématographique, en faisant en sorte que l'école soit le lieu de rencontre avec les « meilleurs films » (2006, p.93)²⁷. Pour Caroline Archat-Tatah, le cinéma n'a pas besoin de se « démocratiser » par l'école, car il est statistiquement « la pratique culturelle la plus communément partagée par toutes les catégories sociales » (2013, p.61). Quant à l'ONF, son mandat de base depuis sa création vise à « produire et distribuer des films destinés à faire connaître et comprendre le Canada aux Canadiens et aux autres nations » (Office national du film du Canada, 2010 cité dans Décarie, 2011, p.66). C'est pourquoi les guides qu'il produit abordent le cinéma comme un outil pédagogique permettant aux enseignants de toutes disciplines d'introduire leurs élèves entre autres à la diversité culturelle

²⁷Une collection de DVD pédagogiques, appelée « Eden Cinéma », a été dirigée par Bergala et éditée par le SCÉREN-CNDP. Elle contient deux types de DVD : « Rencontre d'un film » et « Langage du cinéma ». Source : <http://www.pole-cinema-paca.org/ressources/spip.php?structure701>

canadienne et aux sujets qui touchent cette société²⁸. Pour Condé (2014), il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances préalables pour comprendre les films, le plaisir se situant bien souvent dans la trame narrative. Ainsi, le rôle de l'enseignant consistera à suggérer d'autres interprétations moins spontanées, qui tournent souvent autour de l'intrigue, et utiliser des axes d'interprétation différents : mise en scène, contexte externe du film, cadrage, etc. Par exemple, le film *Drive* (Winding Refn, 2011) peut plaire au grand public grâce à son intrigue amoureuse entre deux stars hollywoodiennes (Ryan Gosling et Carey Mulligan) et ses courses de voitures. Mais un enseignant de cinéma pourrait attirer l'attention de ses élèves sur la composition des plans grâce au « quadrant system »²⁹. C'est à ce moment que tout l'art du film, soit les décisions artistiques souvent invisibles pour le spectateur non averti, prennent du sens et permettent par exemple de mieux comprendre pourquoi un film comme *Drive* (Winding Refn, 2011) est aussi dynamique au niveau visuel.

Ces exemples prouvent comment la conception du cinéma façonne le contenu de l'enseignement cinématographique et par conséquent qu'il faut ouvrir un dialogue entre la recherche en enseignement et celle en cinéma. Comme le note McEwan dans sa bibliographie sur la pédagogie et le cinéma :

« [...] many of these works do not teach film as film, but as simply another kind of narrative storytelling. Teaching “film as film” need not mean an exclusive emphasis on the formal elements of cinema, like cinematography mise-en-scène, but it does mean taking advantage of a century of serious thinking about what cinema is and how it functions³⁰ ».

7.3.2. Définition du cinéma dans *AS Film Studies* et les cahiers de l'Œil cinéma

Deux ouvrages pédagogiques ont été retenus pour cette étude, *AS Film Studies: The Essential Introduction* (Benyahia, Gaffney, et White, 2008) et les cahiers pédagogiques de l'Œil cinéma (ACPQ). Dans ces ouvrages, on trouve une définition du cinéma qui fait le

²⁸ La page d'accueil de la section éducation de l'ONF (<https://www.onf.ca/education/>) propose actuellement trois thèmes : Voix autochtones et réconciliation, Diversité et inclusion, Environnement et développement durable.

²⁹ (<https://www.youtube.com/watch?v=wsI8UES59TM>)

³⁰ <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/obo/9780199791286-0135>

pont entre les deux facettes du cinéma, média de masse et art, et évitent d'opposer « systématiquement, dans un cloisonnement étanche, un « art » pur et digne d'analyse à une « industrie » méprisable dénudée de tout intérêt » (Pinel, 1964, p.14). C'est d'ailleurs vers cette constatation qu'*AS Film Studies* guide l'élève dès le début du programme par des questions telles que : les films à la télévision ne sont-ils pas comme ceux du cinéma ? Est-ce que la plate-forme différente propose une expérience différente ? Tous les films ont-ils des histoires ? En définitive, ces questions cherchent à répondre à deux questions fondamentales :

- Quelle est la nature du cinéma ?
- Quelle est sa place dans notre société ?

AS Film Studies et les cahiers de l'Œil cinéma vont véritablement embrasser toutes les facettes du cinéma résumées dans cette section à l'intérieur de leur programme d'enseignement au cinéma chez les adolescents. Ils mettent à l'étude le « spectatorship », l'industrie cinématographique, les métiers du cinéma, etc. Ils tentent de rendre le spectateur élève attentif à la construction du film, ce qu'il implique au niveau technique et économique, mais aussi ce qu'il implique en termes de choix artistiques visant un effet et un sens. On lui enseigne comment tous ces choix artistiques sont interdépendants et reflètent la vision d'un cinéaste, mais aussi la somme du travail des artisans du film. On l'introduit au processus d'identification, sans panique médiatique, et on lui parle des valeurs et idées véhiculées dans les films. On lui fait l'histoire du cinéma afin qu'il puisse comparer les films entre eux pour en faire une critique. On leur demande aussi de puiser dans leur filmographie personnelle, les laissant par le fait même intégrer des films populaires de tous genres, sans égard à leur « qualité » formelle, intégrant le cinéma dans une culture populaire plus vaste qui peut devenir un terreau fertile pour une analyse critique idéologique.

8. Didactique du cinéma chez les jeunes

Dans la section 5, j'ai voulu résumer les principales définitions du cinéma qui ont parsemé les époques et les champs de savoirs. Ma conclusion étant que la définition actuelle des enseignants-chercheurs fait le pont entre le septième art et le média de masse, j'aborderai en filigrane dans cette section sur la didactique du cinéma la relation entre la définition adoptée et la didactique du cinéma qui en découle logiquement. Cette section a pour objectif de faire résumer des ouvrages pédagogiques en enseignement du cinéma. Ceci me permettra d'analyser ultérieurement une des questions de mon étude, soit « comment enseigne-t-on le cinéma aux adolescents ? » La forme exploratoire de ma recherche recadrant encore une fois le cadre théorique initial pour s'adapter aux besoins des données, je mettrai l'accent sur un aspect surprenant de ces ouvrages en vue des données recueillies soit l'écart important qui existe entre les deux axes de l'enseignement de toute discipline : la théorie et la pratique.

8.1. Ouvrages pédagogiques retenus pour la recherche

Dans ce corpus pédagogique, c'est des deux côtés de l'Atlantique que mon regard va se pencher : Québec, Royaume-Uni et Belgique. Les ouvrages présentés ci-dessous ont été retenus pour trois raisons dans le cadre de ma recherche :

1. Ils sont des ouvrages contenant des activités pédagogiques sur l'enseignement du cinéma au secondaire qui s'adressent à la fois aux enseignants et aux élèves ;
2. Ils ont été soutenus par le Ministère de l'éducation de leur pays/province ou une instance culturelle reconnue ;
3. Suivant le conseil de McEwan, ils abordent les multiples facettes du cinéma selon une définition du cinéma inclusive.

J'ai pu constater avec enthousiasme que le contenu de l'éducation cinématographique prôné par ces trois corpus didactiques met de côté les définitions réductrices du cinéma qui chercheraient à lui trouver une spécificité et penchent en faveur d'une position inclusive similaire à celle de Carroll (1998). Ces auteurs contemporains envisagent les films à la fois comme des œuvres d'art et des produits de l'industrie cinématographique. À titre

d'exemple, dans *AS Film Studies*, Benyahia et al. (2008), dans une approche esthétique, proposent aux élèves l'analyse d'une scène du film *Seven* (Fincher, 1995) pour qu'ils découvrent comment les choix de mise en scène supposent des intentions de sens et d'effets précis sur le spectateur. De son côté, dans son cahier d'accompagnement à l'étude du film *Rebel without a cause* (1997b) l'auteur Serge Cardinal explique le fonctionnement et le rôle du *star system* dans la culture populaire. Quant à Michel Condé, il aborde la fonction politique du cinéma à partir d'un film de Stanley Kubrick (*Les sentiers de la gloire*, 2015³¹) et met en lumière le style argumentatif que peut sous-entendre un récit narratif fictionnel.

8.1.1. Québec : Les cahiers de l'Œil cinéma (Éducation cinématographique)

S'il est vrai qu'aucun manuel scolaire sur l'enseignement du cinéma chez les jeunes n'a été produit au Québec, on y trouve quand même une série de « cahiers d'accompagnement pédagogique » et « fiches pédagogiques » sur l'éducation cinématographique qui offrent une approche pédagogique du cinéma cohérente, malgré leur format fragmenté et leur manque de mise à jour.

Ces cahiers d'accompagnement pédagogique sont le fruit d'un projet pilote créé en 1995 par le Comité de concertation de l'éducation cinématographique dans les écoles secondaires du Québec, formé en 1993 par des représentants d'organismes gouvernementaux et d'associations du milieu du cinéma et de l'audiovisuel³². En 1997, le comité national confia officiellement la responsabilité de ce projet à l'ACPQ (Association des cinémas parallèles du Québec) qui lui donnera le nom d'Œil cinéma. Cet organisme, dont une des missions depuis 1987 est l'enseignement du cinéma chez les jeunes, a reçu les 16 cahiers produits pendant le projet (15 cahiers sur l'étude d'un film et un cahier

³¹ Extrait du dossier : <http://www.grignoux.be/dossiers/381>

³² Ce « Projet d'éducation cinématographique dans les écoles secondaires » a été réalisé aussi grâce à l'Institut québécois du cinéma, pour ensuite être soutenu par la Société de développement des entreprises culturelles, avec la collaboration du Ministère de la Culture et des Communications, le Ministère de l'Éducation et Téléfilm Canada.

d'introduction). Depuis ce transfert, l'ACPQ a produit 8 fiches pédagogiques supplémentaires, un guide pratique sur la réalisation d'un court métrage (*Objectif film*, 2012), un cédérom sur le langage cinématographique (*P'tit coup d'œil sur le cinéma*) et des DVD contenant de courts documentaires sur le cinéma. Les cahiers d'accompagnement contiennent des activités visant à accompagner le visionnement, l'analyse et la critique de films précis. Ils ne sont pas complètement dénudés d'exercices pratiques, mais leur focus concerne surtout la *compréhension* théorique de divers procédés expressifs cinématographiques (ex. : montage). Par exemple, à propos de *Cours Lola cours* (Tykwer, 1998), Cardinal propose aux élèves « d'utiliser de manière créatrice les possibilités du montage » (2001, p.47) en leur demandant de construire une ou deux versions différentes d'une séquence du film à l'aide de dessins découpés qui leur auront été distribués. La partie créative et pratique qu'a développée l'Œil cinéma se trouve en parallèle des cahiers d'accompagnement, soit dans le guide *Objectif film* (2012), mais aussi dans des ateliers pratiques en classe offerts aux élèves (ex. : dessin sur pellicule) et dans des formations pour les enseignants (ex. : introduction à la scénarisation).

8.1.2. Belgique : Écran large sur tableau noir

Du côté de la Belgique, le centre culturel les Grignoux a mis en place en 1982 *Écran large sur tableau noir* « un dispositif d'éducation au cinéma qui s'étend aux principales villes de Belgique francophone. » Ce dispositif d'éducation est aussi le fruit de la « collaboration de cinémas d'art et essai et de centres culturels dans toute la Belgique francophone. »³³

J'ai retenu cet organisme car, tout comme l'Œil cinéma, il produit des « dossiers pédagogiques » de grande qualité sur l'enseignement du cinéma chez les jeunes, fruits de leur expérience, recherche et réflexions et aussi parce qu'un de leurs collaborateurs, Michel Condé, a publié des textes importants sur le cinéma et l'éducation : *Cinéma et fiction. Essai*

³³ « Chaque année, grâce à ces différents cinémas, *Écran large sur tableau noir* propose en séances scolaires une programmation de films que les élèves, du maternel au supérieur, peuvent découvrir pour un prix modique avec leurs professeurs. » (<http://www.grignoux.be/ecran-large>)

sur la réception filmique (2016), *Trois thèses (paradoxaes) sur le cinéma* (2014), *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire* (2006). C'est aussi parce que le cinéma est considéré par les Grignoux non pas simplement comme un instrument pédagogique, mais comme une forme d'art à analyser comme telle, ce qui est clairement mentionné sur leur site internet : « Ces films sont retenus à la fois pour leur caractère accessible à un large public d'enfants et d'adolescents et pour la richesse de leur mise en scène ou l'intérêt des thèmes qu'ils abordent » (<http://grignoux.be/ecran-large-principes>, par. 4). Dans la longue liste de dossiers pédagogiques de films analysés, on retrouve à la fois des films d'animation jeune public (ex. : *Ma vie de courgette*, Barras, 2016), des grands classiques (ex. : *Les sentiers de la gloire*, Kubrick, 1957), des films européens primés (ex. : *La vie d'Adèle*, Kechiche, 2013) et des films américains grand public (ex. : *Wild*, Vallée, 2014).

Les dossiers des Grignoux ont aussi en commun avec ceux de l'Œil cinéma et *AS Films Studies*, la prise en compte du cinéma comme un média de masse porteur de messages :

« [...] une série d'études et d'analyses consacrées à des films récents en vue de susciter dialogue et réflexion autour de différents thèmes — sociaux, politiques, psychologiques, culturels — pouvant intéresser un large public. La particularité de ces études et analyses est de porter sur la dimension de représentation du cinéma : comme on le sait, le cinéma comme tout autre média n'est pas neutre, et il forme, informe et parfois déforme la réalité qu'il prétend représenter. »³⁴

Dans cette définition, on remarque à quel point les Grignoux intègrent les trois visions du cinéma comme média de communication de masse mentionnées dans la section 5 : un média qui forme, informe et déforme.

8.1.3. Royaume-Uni : *AS Film Studies : The Essential Introduction*

Le Royaume-Uni est allé encore plus loin que le Québec et la Belgique, car il a produit de véritables ouvrages pédagogiques destinés aux enseignants et aux élèves qui enseignent et étudient le cinéma au secondaire. J'ai expliqué plus tôt comment le gouvernement du

³⁴ <http://www.grignoux.be/dossiers/288/> , par.1

Royaume-Uni, suite aux recommandations du rapport indépendant *Cultural Education in England* (Henley, 2011), avait décidé de donner accès à toutes les écoles à un enseignement du cinéma. Il est donc normal que des moyens aient été pris pour former les enseignants et leur fournir du matériel pédagogique de qualité. Il faut noter cependant que plusieurs ouvrages didactiques pour les jeunes sur le cinéma ont été produits avant le rapport Henley. Actuellement, la collection d'ouvrages sur le cinéma produits par le BFI atteint plus de 300 titres (Macmillan Edition), dont une série de 12 titres intitulée « Teaching Film and Media Studies » (ex. : *Teaching Short Films*, *Teaching Black Cinema*, etc.). L'expertise en didactique de l'enseignement du cinéma chez les jeunes des chercheurs et enseignants de la Royaume-Uni est donc le fruit de plusieurs décennies de réflexion et de recherche pratique. L'ouvrage *AS Film Studies: The Essential Introduction* (Benyahia, Gaffney et White, 2008) est en quelque sorte la consécration de cette expertise, car il constitue le manuel scolaire des élèves inscrits en *film studies* au secondaire. Il est le premier d'une série de deux ouvrages, le deuxième s'intitule *A2 Film Studies: The Essential Introduction*. Il s'adresse à des élèves du secondaire (GCSE ; General Certificate of Secondary School, UK) et répond aux exigences de WJEC³⁵).

La première édition date de 2006 et la deuxième de 2008 afin de se conformer aux nouvelles exigences du WJEC et aussi il offre par le biais d'un site web³⁶ des chapitres supplémentaires et des activités pour les enseignants et élèves (questionnaire choix multiples, activités pédagogiques avec des photos et vidéos en ligne, des exemples de questions d'examen, etc.). Ce premier manuel se divise en deux parties:

1. Exploring film form: a) Film Form; b) Spectatorship; c) Creative project.
2. British and American Film: industry, star system, genres, etc.

Le manuel scolaire pour la deuxième année en *film studies* s'intitule *A2 Film Studies* et se divise en deux parties également :

- Film research and Creative project

³⁵ WJEC est défini comme « a leading awarding organisation providing assessment, training and educational resources in England, Wales, Northern Ireland and elsewhere » <http://www.wjec.co.uk>, consulté le 10 avril 2017

³⁶ companion website : <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415454339/>

- Variety of film experience – Issues and Debates: World Cinema, Spectatorship Topics, Single film, critical study

8.1.4. Analyse du matériel didactique. Approche : théorie et/ou pratique

Le lecteur de cette thèse a peut-être déjà compris que ma position face à l'enseignement du cinéma favorise une approche à la fois théorique et pratique. J'explicitai dans cette section les arguments derrière ce choix. De manière plus précise, cette position repose sur une démarche de constant dialogue entre pratique et théorie, ce qui ne fait pas l'unanimité dans les ouvrages pédagogiques. Ainsi, tout comme le recommande le BFI, Into Film et Benyahia, Gaffney et White (2008), je crois que les trois objectifs de l'éducation cinématographique sont :

1. voir des films ;
2. analyser des films ;
3. faire des films.

L'approche de Buckingham aux études médiatiques, qui inclut le cinéma, repose aussi sur une approche théorique et pratique. La vision de ce chercheur britannique se rapproche également de celle d'Alain Bergala qui croit que l'élève doit apprendre à ressentir autant les émotions du réalisateur en pleine création que celles du spectateur en pleine identification (Bergala, 2006). Quant au rapport Henley (2011), il recommande que tous les enfants d'entre 5 et 7 ans aient eu la chance de réaliser un court métrage en classe et que ceux entre 8 et 11 ans aient pu participer à un atelier avec un cinéaste.

Alors que tous ces spécialistes recommandent un enseignement pratique du cinéma, cette part de la démarche pédagogique fait grandement défaut dans les ouvrages sur le sujet. Je rappelle ici que l'ONF laisse pratiquement de côté cet aspect dans ses documents pédagogiques. Quant aux documents produits par le centre culturel belge *Les Grignoux* qui se consacre depuis plus de 15 ans à l'enseignement du cinéma dans ses « matinées scolaires », et propose sur son site internet plus de 100 dossiers sur des films s'adressant aux enfants et adolescents, il propose une approche uniquement théorique.

8.2. Approche théorique : voir, analyser et interpréter des films

« Can't we just enjoy films? »
(Benyahia, Gaffney et White, 2008, p.2)

Confrontés pour la première fois à une approche analytique et critique du cinéma, les élèves inscrits dans le programme de *film studies* en Royaume-Uni se voient posé cette question. Les ouvrages pédagogiques sur le cinéma, même s'ils présentent un point de vue différent sur le cinéma, s'entendent tous sur un point : il est essentiel pour étudier le cinéma de « voir, analyser et interpréter » des films. Comme le soulève si bien Benyahia, Gaffney et White dans *AS Film Studies* (2008) pour plusieurs spectateurs, l'expérience du film en est une d'intense divertissement, une expérience qui offre la chance de fantaisies échappatoires. Selon l'expérience de ces trois auteurs, la perspective d'analyser les films provoque une crainte chez les élèves-spectateurs qui croient que l'étude du cinéma aura un effet négatif sur leur expérience du cinéma, c'est-à-dire les priver du plaisir qu'ils ressentent au visionnement d'un film. Ce par quoi ils répondent « [i]n fact, the idea of exactly how films provide us with pleasure will be a key approach to film for us » (p.5). *Comment* enseigner l'analyse filmique est donc LA grande question. Tous les ouvrages pédagogiques retenus pour cette recherche tentent de répondre à cette question. Que proposent-ils pour y parvenir ?

Dans les différents cahiers de *l'Œil cinéma*, à l'exception du guide *Objectif Film* (dont il sera question dans quelques instants) et dans les dossiers produits par Les Grignoux, les auteurs se penchent exclusivement sur cette question. L'éducation cinématographique vise à éduquer le jeune spectateur en raffinant sa réception des films :

« Si l'on souhaite développer chez les élèves les habiletés de réflexion critique à l'égard des films, il faut leur fournir des données pertinentes sur les œuvres à l'étude. Il est important que les élèves apprennent à analyser, à commenter et à évaluer les films en fonction de critères précis, lesquels nécessitent une connaissance appropriée du film et des personnes qui l'ont produit » (Cardinal, 1997a, p.5)

Dans *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*, les auteurs écrivent qu'il faut analyser « la dimension singulière de chaque film, sa signification propre qui le distingue des autres films, le sens global qu'il peut avoir aux yeux des spectateurs » (Condé et al., 2006, p.11). Dans *AS Film Studies* on explique à l'élève dès l'introduction que les études filmiques qu'il entreprend visent à comprendre les films et l'expérience spectatorielle qu'ils impliquent grâce à une lecture des films dans leur contexte social, historique, culturel et même politique (Benyahia et al., 2008). Les cahiers pédagogiques de l'Œil cinéma et les dossiers pédagogiques de l'organisme Les Grignoux visent aussi à enseigner les rapports qu'entretient le cinéma avec la société et les individus. À partir d'une vision non « protectionniste », les trois corpus abordent donc des sujets tels que le *star system*, le fonctionnement et les métiers de l'industrie cinématographique, etc.

8.2.1. Étude esthétique : le film est une œuvre d'art

Voyons maintenant en détails comment les ouvrages didactiques proposent d'enseigner l'étude esthétique des films. Dans le « cahier d'introduction » (1997a) de l'Œil cinéma, Cardinal explique que l'esthétique est une composante disciplinaire propre au cinéma et il la définit comme suit : « Nous prenons ici le mot esthétique dans le sens de l'aspect formel, stylistique et perceptif qui fait du cinéma un objet d'art » (Cardinal, 1997a, p.2). Cette définition s'inscrit clairement dans la tradition philosophique kantienne selon laquelle un des objets de l'esthétique est l'œuvre d'art et que son objectif est de juger l'œuvre d'art selon des critères préétablis (« aspect formels, stylistiques »). Cette question des critères revient également chez Condé et al. (2006) qui considèrent l'étude esthétique des films de la même manière que celle de la peinture, c'est-à-dire en s'intéressant à la manière de faire du cinéaste, à ses motivations et en comparant les démarches artistiques respectives des films (Condé, 2006, p.10). Dans *AS Film Studies*, on cherche rapidement à sensibiliser l'élève à la multiplicité des plaisirs que procurent les films, notamment le plaisir esthétique : « [T]he way in which human beings seem to be able to respond to the sheer aesthetic joy

of colour, movement, light, shape and size, and in particular changing colour, movement, light, shape and size. » (2008, p.6)

Dans les fiches pédagogiques de l'Œil cinéma sur le film *Monsieur Lazhar* (ACPQ, 2014), certaines discussions ou exercices proposés tournent autour des choix esthétiques du cinéaste et demandent aux élèves d'en chercher le sens. Par exemple, l'exercice 2.1 (fiche F2, p.2-3, annexe 11) tourne autour du jeu des acteurs dans une scène en particulier et l'on demande à l'élève de préciser la relation entre les deux personnages et de motiver sa réponse. Ensuite, dans l'exercice 2.2, on lui demande de jouer ce dialogue en essayant premièrement d'éliminer toutes connotations sentimentales et ensuite en y mettant plus de sentiments. Finalement, l'exercice 2.3 porte sur les choix d'échelle de plan et d'angle de caméra d'une scène. On demande à l'élève d'abord de les identifier et ensuite d'expliquer ce choix du réalisateur.

Dans un dossier pédagogique de Vinciane Fonck (Les Grignoux) sur le film *Billy Elliot*, les objectifs concernent exclusivement l'esthétique du film : « Faire un bilan de quelques scènes remarquables sur le plan esthétique. Analyser ces scènes. » (<http://www.grignoux.be/dossiers/130>, par 2). Le dossier, ses activités et questions, guident pas à pas le jeune spectateur à mieux comprendre en quoi consiste « l'originalité » et les « effets remarquables » d'une scène, tout en lui donnant une partie du vocabulaire du langage cinématographique afin d'explicitier sa pensée (plongée, contre-plongée, gros plan, montage parallèle, montage alterné, raccord, ralenti).

Dans *AS Film Studies*, les différentes composantes de la « mise-en-scène », ce qui « construit » le film, selon l'expression des auteurs, sont étudiées dans la première partie de l'ouvrage. Par exemple, une partie sur l'usage de l'éclairage et de la couleur comporte une activité de discussion entre pairs dans laquelle les élèves doivent visionner la scène d'ouverture du film *La Haine* (Kassovitz, 1995) pour ensuite s'exprimer sur les raisons possibles du choix du réalisateur d'avoir filmé en noir et blanc (2008, p.39).

8.2.1.1. Le langage cinématographique dans les ouvrages

L'analyse esthétique du film, les auteurs en conviennent tous, va beaucoup plus loin que la simple connaissance du langage cinématographique. Dans *Trois thèses (paradoxaes) sur le cinéma* (2014), Condé ira même très loin en ce sens lorsqu'il affirme qu'il n'y a pas de langage cinématographique, car pour « lire » les images d'un film, pour les comprendre, il n'est pas nécessaire d'avoir appris la « langue » des films. Dans les fiches pédagogiques des Grignoux, le langage cinématographique s'intègre, par le biais d'un lexique, lorsque les activités portent sur des questions esthétiques (ex. : *Billy Elliot*). Par contre, la connaissance de ce langage ne garantit en rien une analyse filmique juste selon Condé, car « aucun dictionnaire, aucune grammaire ne définit le sens des images comme l'est celui des mots et des phrases de la langue » (2014, p.16).

Dans *AS Film Studies*, l'apprentissage du langage cinématographique se fait au fil des activités de la première partie intitulée « Film Form ». L'intérêt et l'originalité de cet ouvrage se trouve dans ce constant mouvement entre l'apprentissage théorique des techniques et celui de leur rôle dans la « construction » du film. Cette méthode rejoint la logique d'un des objectifs des *film studies* selon les auteurs: « [...] in studying any film we can take it apart in a effort to see how and (most importantly) why the various elements might have been used in the particular way they are » (p.21). Cette constante mise en parallèle des éléments constitutifs du film, de son langage et des raisons qui les sous-tendent cherche à rendre l'apprentissage significatif pour l'élève. Les techniques n'apparaissent plus comme des choix arbitraires sur lesquels il serait impossible de se questionner, mais plutôt le résultat d'une intention précise de la part du réalisateur et de son équipe. Intention sur le sens à transmettre au spectateur, intention sur l'effet ou l'émotion que l'on veut produire chez ce dernier, chaque élément de mise en scène s'étudie dans le contexte d'un film précis : repéré, décrit, questionné, expliqué et critiqué. Grâce à l'usage de fragments ou de films entiers, grâce aussi au visionnement répété de scènes et de prise de notes, les activités proposées questionnent les élèves sur la mise en scène du film.

8.2.2. Approche pédagogique : le film est un objet connu

Les ouvrages pédagogiques retenus pour cette étude tiennent compte dans leur approche d'une particularité de cette forme artistique, soit que le film est un objet d'étude bien connu des élèves. Condé (2014) explique que les élèves du primaire ont peu ou pas vu d'exposition d'œuvres d'art au musée, peu ou pas lu de poésie, et en ce sens, le professeur joue un rôle d'initiateur. « En revanche, dans le domaine du cinéma, les spectateurs ont déjà leur propre expérience du cinéma, leur propre culture cinématographique, leurs propres goûts et appréciations » (p.12). Pour Benyahia et al., mais aussi pour Condé et l'Œil cinéma, cette expérience précoce spectatoriale est la source d'une connaissance antérieure sur le cinéma qui doit constamment être mise à profit. Par exemple, dans *AS Film Studies*, chaque nouvel élément sur le cinéma présenté aux élèves s'amorce par une discussion dans laquelle ils partagent, discutent et confrontent leurs opinions, conceptions et perceptions sur un aspect précis du cinéma. D'ailleurs, le groupe de discussion semble une activité d'apprentissage inhérente à l'enseignement du cinéma pour les auteurs des ouvrages retenus.

8.2.2.1. Le groupe de discussion

Les cahiers pédagogiques de l'Œil cinéma et les dossiers Les Grignoux planifient aussi plusieurs de leurs exercices en commençant par l'activation des connaissances antérieures des élèves par des groupes de discussion. Partant du principe qu'ils possèdent une culture cinématographique, mais aussi des connaissances générales (histoire, politique, géographie, etc.) et une compréhension intuitive et expérientielle du monde dans lequel ils vivent (médias, société, culture, etc.), ils placent l'élève en position de « connaisseur ». Les exercices proposés par ce corpus pédagogique prennent donc très souvent la forme de groupe de discussion, en petit et grand groupe, dans lesquelles les élèves doivent mettre en relation le film à l'étude et certaines de leurs connaissances, perceptions ou opinions. Par exemple, dans les activités préalables au visionnement de *Les sentiers de la gloire* (Kubrick, 1957), cinq questionnaires intitulés « Que savez-vous de la Première Guerre

Mondiale »³⁷ sont remis aux élèves. Dans le *Cahier d'accompagnement pour l'étude du film La fureur de vivre* (Cardinal, 1997b), suite à la présentation d'un contenu théorique et historique sur le *star system* et la direction artistique, le premier exercice proposé afin de « permettre aux élèves de bien assimiler les notions présentées » (Cardinal, 1997b, p.20) est une discussion dans laquelle « on propose aux élèves d'exprimer de manière critique leur connaissance des caractéristiques propres au phénomène du *star system* » (Cardinal, 1997b, p.20). Dans *AS Film Studies*, les exemples de ce genre d'exercices abondent. En introduction, on leur demande d'exprimer leur conception du cinéma en leur demandant, entre autres, si les films à la télévision sont similaires à ceux du cinéma et si tous les films ont des histoires. Dans le module 1, « Exploring Film Form », on leur demande de trouver des exemples de films dans lesquels ils ont remarqué l'éclairage ou un jeu d'acteur particulier. Ces réponses provenant de leur filmographie personnelle sont ensuite partagées et argumentées en grand groupe. Les auteurs précisent que cette recherche d'exemples est très efficace pour l'apprentissage puisque les élèves travaillent sur des films qu'ils connaissent, auxquels ils ont un attachement, sans compter qu'il s'agit souvent de films récents.

Selon l'ouvrage pédagogique, les activités de discussions auront lieu avant ou après un exposé magistral théorique de l'enseignant. Plus traditionnel dans leur approche, les cahiers de l'Œil cinéma débutent généralement par l'exposé de l'enseignant, car les élèves sont ensuite mieux « préparés au visionnement critique » car « ils et elles disposent de connaissances pertinentes sur le film » (Cardinal, 1997a, p.21). Chez Les Grignoux et dans *AS Film Studies*, l'approche s'inverse et l'activation des connaissances antérieures se situe souvent avant le visionnement. Cette organisation permet d'atteindre divers objectifs selon la situation. Pour *Les sentiers de la gloire* (Kubrick, 1957) on anticipe que cette activation permet à l'animateur à la fois de : « prendre la mesure des connaissances (ou du manque de connaissances...) des spectateurs » et de « mieux percevoir l'intérêt plus ou moins vif ou au contraire le désintérêt et même le dégoût que peut susciter une guerre qui appartient désormais à l'Histoire ancienne ». (<http://www.grignoux.be/dossiers/381>, par 2 et 3). La tâche de l'animateur suite à la discussion et au visionnement consiste à compléter ou

³⁷ <http://www.grignoux.be/dossiers/381>

corriger les informations recueillies, faire du sens des diverses relations, largement des opinions, et de proposer un contenu théorique qui complètera l'activité d'apprentissage en guidant les élèves sur une interprétation particulière du film.

En plus d'utiliser les connaissances antérieures des élèves, ces groupes de discussions, fortement inspirés des cercles de lecture ou des ciné-clubs (Pinel, 1964), permettent aux élèves de développer leur capacité à travailler en équipe, à développer clairement leurs idées et à s'exprimer oralement devant un groupe. Dans le *Cahier d'accompagnement sur le film Cours Lola cours* de l'Œil cinéma (2001), on soulève un autre avantage du groupe de discussion, soit celui de « prendre conscience de la diversité des perceptions dans le groupe » (p.50). Que ce soit dans *AS Film Studies* ou dans *Trois thèses (paradoxaes) sur le cinéma* (Condé, 2014), les auteurs voient dans le groupe de discussion l'occasion privilégiée pour l'élève d'apprendre à comprendre la relation complexe et subjective entre le film et le spectateur et comment celle-ci fait état de sa nature d'œuvre d'art. Benyahia et al. (2008) résument brièvement en affirmant: « Film exists only in relation to those who are watching it. » (p.52). Quant à Condé (2008), il explique la multiplicité des perceptions et interprétations possibles de par la nature de l'image :

« Une seule image nous fournit ainsi une quantité d'informations pratiquement infinie, très largement supérieure en tout cas à celle fournie par un mot, une phrase ou quelques phrases [...] De ce fait, l'image est soumise à un processus de sélection important de l'information dont notre mémoire ne peut garder qu'une faible partie. Et l'observation d'une image ou a fortiori d'une succession d'images (comme un plan dans un film) constitue nécessairement un processus ouvert » (p.28).

C'est ce processus ouvert qui est au centre des discussions proposées par les trois corpus choisis pour l'étude.

8.3. Approche pratique: faire des films

Dans l'introduction de ce chapitre, j'ai souligné la quasi absence de matériel pédagogique sur le cinéma intégrant la création de films, comme si la technique de production d'un film n'avait pas besoin d'être soutenue par des activités d'apprentissage,

des exercices, des conseils pédagogiques, etc. Ici, il me semble y avoir un lien entre la définition ontologique du cinéma bazinienne, qui a prévalu pendant longtemps, et cette quasi absence de réflexion didactique sur l'enseignement de la création d'un film. Serait-ce parce que la manipulation de la caméra ne demanderait que de simples connaissances techniques et non pas l'expérience et la pratique de gestes particuliers ? Est-ce la machine entre l'artiste et l'objet filmé qui donne toujours cette impression que « l'art cinématographique » n'existe pas, qu'il ne faut qu'appuyer sur un bouton ? Tout comme les auteurs des ouvrages pédagogiques cités plus tôt (*AS Films Studies*, cahiers de l'Œil cinéma), mais aussi ceux des organismes britanniques (BFI, Into Film), je crois fermement que l'enseignement du cinéma chez les jeunes ne devraient pas seulement inclure « voir, analyser et critiquer » des films, mais aussi « faire » des films. Voyons ce qu'*AS Films Studies* et le guide *Objectif film* de l'Œil cinéma ont à proposer aux enseignants.

8.3.1. *Objectif film* : outil d'éducation cinématographique destiné aux jeunes du secondaire pour faire des courts métrages.

L'Œil cinéma, en plus de produire des dossiers pédagogiques sur l'analyse filmique, a aussi placé au cœur de sa mission éducative la réalisation de courts métrages. Dans sa collection pédagogique, la part de création de film et celle d'analyse ont été clairement divisée. D'une part, on trouve des « cahiers d'accompagnement au film ». D'autre part, on trouve un CD-Rom sur le langage cinématographique, *P'tit coup d'œil sur le cinéma*, un guide, *Objectif film* (2012), « accompagné du DVD, *Seul au monde*, produit spécialement par l'Œil cinéma qui sert de référence pour expliquer différents cas de figure présentés dans le guide »³⁸ et d'un *Manuel de l'enseignant*.

8.3.1.1. Le contenu du guide *Objectif film*

³⁸ <http://www.cinemasparalleles.qc.ca/pages.asp?id=974>, par. 5

Objectif film (2012) contient des chapitres sur la scénarisation, la pré-production, le tournage, la post-production, la diffusion et la promotion. Sans compter qu'il contient un lexique sur le langage cinématographique et une section sur les principaux métiers du cinéma. En complément de ce guide, l'enseignant peut se procurer le *Manuel de l'enseignant*. « Voici un bref aperçu de son contenu : introduction ; identification des ressources : ressources matérielles, ressources monétaires, recherche de partenariats entre collègues ; choix et gestion du projet : temps consacré au projet, gestion de la classe, gestion du matériel ; aperçu du guide de l'élève : étapes du guide *Objectif film* (2012); ressources complémentaires : programme l'Œil cinéma, lectures suggérées ». ³⁹

Le guide contient des sections sur :

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. le temps de travail de chaque partie ; | 8. des annexes : fiche de personnage, |
| 2. la scénarisation ; | exemple de cession de droits, |
| 3. le vocabulaire de base ; | repérage des décors, découpage |
| 4. la préproduction ; | technique, dépouillement, horaire |
| 5. le tournage ; | de tournage, lieux de tournage, |
| 6. la postproduction ; | membres de l'équipe, rapport de |
| 7. la diffusion | scripte, bilan du projet, lexique. |

Il offre une description des étapes concrètes de la réalisation d'un court métrage narratif conventionnel. Le langage utilisé est clair, précis et adapté aux élèves du secondaire. Par exemple, à propos du champ-contrechamp : « Le champ-contrechamp est également utilisé pour filmer un personnage et ce qui attire son attention. En champ, on voit le regard de l'acteur et, en contrechamp, ce qu'il regarde. C'est ce qu'on appelle le raccord regard » (2012, p.30). Le guide contient des marches à suivre pour mener à bien certaines étapes plus complexes (ex. : filmer une discussion en champ-contrechamp). Il contient aussi des trucs et astuces « qui mettent en lumière des erreurs à ne pas commettre ou qui te donne des conseils avisés à suivre » (2012, p.5). Par exemple, dans la section sur le scénario, le guide conseille :

« Assure-toi de respecter la structure du récit. Même les très courts métrages sont constitués de trois parties distinctes et de deux nœuds dramatiques [...] Garde aussi

³⁹ <http://www.cinemasparalleles.qc.ca/pages.asp?id=978>, par.4

à l'esprit que les courts métrages peuvent tirer avantage d'une fin surprenante ou inattendue, un dénouement qu'on appelle alors la chute (*punch*) » (2012, p.15).

De nombreux exemples soutiennent les énoncés et descriptions, ceux-ci proviennent d'un court métrage (*Seul au monde*) réalisé spécifiquement pour accompagner le guide. On utilise aussi de « mauvais exemples » à ne pas suivre et on accompagne ceux-ci d'un bon exemple et d'explications. Chaque section contient plusieurs exercices à sa fin, afin de mettre en pratique les nouveaux apprentissages (réinvestissement, évaluation formative). Les exercices visent à stimuler la créativité des élèves, mais surtout ce sont des exercices préparatoires. Par exemple, afin de pratiquer les travellings :

« En équipe de deux, prenez une chaise de bureau à roulettes et placez-vous dans un couloir. Vous pourriez, par exemple, faire un travelling avant vers un acteur et passer progressivement d'un plan de demi-ensemble à un gros plan » (2012, p.35).

On donne aussi des solutions à des problèmes fréquents, on justifie le pourquoi de certaines étapes qui peuvent sembler facultatives, on répond à des questions fréquentes et on fournit une idée approximative du temps nécessaire à la réalisation de chaque étape.

8.3.1.2. La critique du guide *Objectif film*

Les étapes techniques liées à la réalisation d'un court métrage sont excessivement bien détaillées, exemplifiées, décortiquées dans ce guide. Je soulignerai cependant une faiblesse, soit le peu de contenu lié aux effets recherchés par le film et l'usage de la technique pour les créer. Il en est rapidement question dans la description des angles, « [o]n peut utiliser les angles pour souligner la force (contre-plongée) ou la faiblesse (plongée) d'un personnage. Ils servent aussi à créer un effet de malaise ou de déséquilibre (angle oblique) » (2012, p.23), mais somme toute, l'Œil cinéma a choisi de séparer la part technique de la production d'un court métrage et celle des effets et du sens dans ses outils pédagogiques. Ce qui n'est pas le cas dans *AS Films Studies*.

8.3.2. AS Film Studies: The Essential Introduction

Tout au long du parcours pédagogique proposé par *AS Film Studies*, les élèves font de petits exercices pratiques pour apprendre ce qu'est le cinéma. Ces exercices visent à produire un « déclic » aux élèves sur les notions abordées. Par exemple, afin de consolider la compréhension de la notion de plan, on demande aux élèves de choisir une scène qu'ils apprécient dans un film et, en classe, ils doivent : 1) la jouer ; 2) la jouer selon les différents plans qui la composent dans le film. Un peu plus tard dans le même module, on demande aux élèves de faire le storyboard d'une scène d'un film qu'ils ont choisi. On plonge donc graduellement les élèves dans les diverses étapes de la production d'un film, en l'occurrence : 1) le jeu d'acteur ; 2) la création ; 3) l'organisation du déroulement visuel du film. De plus, on demande aux élèves de travailler à partir de films qu'ils connaissent, mais surtout de chercher eux-mêmes comment fonctionne et se construit le film avant de lui demander d'en faire un.

8.3.2.1. Creative project

Deux remarques s'imposent ici. D'abord, les objectifs des *films studies* demeurent liés à la « lecture de films » et non à la réalisation de films. Cette position s'annonce clairement dès le début du livre, car tous les modules se terminent par une évaluation qui consiste généralement en une production écrite d'analyse ou de critique d'une séquence de film. Il existe un seul projet créatif (« *creative project* ») dans *AS Film Studies*. Celui-ci offre trois options à l'élève :

- Digital or photochemical storyboard (not drawn or computer generated) – « allows the maker to gain a better understanding of how things actually look within a frame, and how to relate to other frames » (p.87)
- Extended step outline
- Video production (one to two minutes).

Si l'objectif du guide *Objectif Film* est bien de *faire* un film et il décrit en détails les étapes techniques, celui du *creative project* est nommé PAL : *Practical Application of Learning*. Il s'inscrit donc clairement à la fin d'une séquence d'apprentissage.

« Studying film offers a wealth of learning about technique, styles, approaches, methods and devices which of itself is a fantastic way of understanding more about how films make meaning, and what filmmakers have to do in order to get their meanings across to audiences » (p.86).

Cet apprentissage dont il est question dans *AS Film Studies* concerne : « *Cinematography, Editing, Mise-en-scène, Performance, Sound* » et comment ces aspects sont contrôlés par les techniciens et/ou le réalisateur afin de transmettre un « intended meaning » qui construira aussi une narration et un genre spécifique. Le projet créatif est également accompagné d'un travail écrit dans lequel on demande à l'élève de contextualiser son projet ainsi qu'une réflexion sur ses intentions, « *aims and context* », et le produit final, « *reflective analysis* ». L'objectif est clair, on veut enseigner à l'élève ce qu'est la pratique artistique du « *filmmaking* » :

« These practical skills developed in the PAL are the building blocks of movie making, and as such are the essential tools for making meaning. Each contributes to the production line that is filmmaking – extended step-outline, storyboard, film – and all stem from the most important fundamental: the idea » (p.88).

Et on lui explique aussi en quoi consiste une « filmic idea »: « Filmic ideas are ones that involve action – not necessarily fights and car chases, but rather activity – character *doing* things on screen. » (p.89) Cette idée « filmique » dont il est question, le guide *Objectif film* en parle assez longuement dans sa section sur l'idéation, cette première étape qui constituera le cœur du scénario. À noter que la troisième option du projet créatif d'*AS Film Studies* est une production vidéo d'une à deux minutes et que les informations concernant sa réalisation, préproduction, tournage et post production, occupe seulement 5 pages. En comparaison, le guide *Objectif film*, qui se consacre entièrement à la présentation de toutes les étapes de la création d'un court métrage, offre une quantité d'informations grandement supérieure.

8.3.3. Comparaison Objectif film et AS Film Studies

Cette description des deux ouvrages pédagogiques qui constitue le cœur de notre corpus dévoile clairement deux conceptions fortement liées à deux contextes d'enseignement du cinéma très différentes. D'une part, l'Œil cinéma agit comme ressource extérieure et indépendante au système d'éducation et en lien très étroit avec l'industrie du cinéma, sa diffusion surtout, par le biais de l'Association des cinémas parallèles du Québec (AC PQ) qui est avant tout un réseau de salles de cinéma indépendantes. Ses outils pédagogiques visent un public vaste et imprécis, les élèves du secondaire et les enseignants de diverses disciplines. Ces outils sont pensés pour s'intégrer dans une séquence d'enseignement inconnue planifiée par un enseignant et visent spécifiquement à introduire les élèves à l'analyse d'un film en particulier ou de réaliser un court métrage narratif. Dans le cas d'AS *Film Studies*, il s'agit d'un ouvrage qui enseigne le cinéma de manière générale. Il est une suite de séquences d'apprentissage pensées comme un tout cohérent sur une période précise. En ce sens, l'ordre du contenu et la forme des activités fonctionne de manière progressive. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'articulation entre la théorie et la pratique prend un parti pris. Dans le cas de l'Œil cinéma, la connaissance technique prime sur le sens et les effets que le film, une œuvre d'art visuelle, cherche à transmettre à son spectateur. Dans le cas d'AS *Film Studies*, la part pratique se fait très timide, alors que les élèves manipulent régulièrement des caméras vidéo, cellulaires, etc. Reléguant ainsi la pratique à une étape postérieure à l'apprentissage théorique, au lieu de son complément et compagnon.

9. Sommaire et conclusion

Dans ce **deuxième chapitre**, j'ai voulu résumer quelques concepts fondamentaux de la théorie du curriculum et exposer la problématique théorique que pose la définition du cinéma en soulignant plus particulièrement la dichotomie entre son statut de média de masse et sa dimension artistique. Les conséquences de ces choix de définitions ont des retombées pratiques, surtout dans le champ de la didactique. Quelques ouvrages pédagogiques phares sur l'enseignement du cinéma ont été analysés dans cette optique. La

définition plus inclusive du cinéma qu'ils proposent a été mise à jour de même que leur didactique essentiellement fondée sur l'acquisition de savoirs, et non de savoir-faire.

Dans le **chapitre suivant**, j'expliquerai en détails la méthodologie qualitative à modalité exploratoire que j'ai utilisée pendant ma recherche, de même que ses enjeux politique et pratique. Ensuite, je détaillerai le déroulement de la recherche en faisant l'inventaire des méthodes de ma collecte de données et je justifierai le choix de l'analyse thématique pour leur traitement qui a mené à la production de catégories. Je terminerai en dressant le portrait des deux enseignantes participantes de mon étude, Martine et Monique, de même que celui de leurs élèves respectifs, sans oublier les synopsis des projets de court métrage et photoroman réalisés pendant l'étude.

CHAPITRE 3 : Méthodologie et protocole de recherche

10. Recherche qualitative

Sur le plan méthodologique, j'ai privilégié une perspective de recherche qualitative en éducation inspirée de J.-M. Van der Maren (*Méthodes de recherche pour l'éducation*, 1996). L'objectif se concentre sur une recherche qualitative qui étudie des situations d'enseignement particulières. En ce sens, ma recherche questionne d'abord l'enseignement, tel que défini par Van der Maren:

« Et l'enseignement (enseigner) se définirait, selon notre option, par l'ensemble des activités qu'accomplit l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censés apprendre (les enseignés) à réaliser certaines activités mentales ou physiques qu'ils ne feraient pas, ou du moins pas à ce moment -là, en dehors de la présence ou de l'action de l'enseignant » (1996, p.27).

Cette perspective qualitative s'appuie sur une connaissance empirique basée sur l'expérience et l'observation. Prenant exemple sur Mucchielli (2002), ma recherche donne une grande importance aux participants, enseignants et élèves, car ce sont eux qui détiennent les réponses à mes questions de recherche. J'ai décidé de privilégier cette perspective car ma recherche cherche à connaître et comprendre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

10.1. Enjeux : pratique et politique

10.1.1. *Enjeu pratique*

Mon type de recherche vise à produire un savoir « pratique » sur l'enseignement du cinéma au Québec et que Van der Maren définit ainsi :

« [...] le *savoir pratique* est un savoir singulier, localisé, contextualisé, et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs. Ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et il constitue une vision synchrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non pas expliqués » (1996, p.44).

Ainsi, mon projet vise à découvrir les pratiques (enseignement et apprentissage) et les perceptions du cinéma des deux enseignantes et de leurs élèves. Ces découvertes forment donc ce que Van der Maren nomme un « savoir pratique » qualitatif et singulier, qui ne vise pas la généralisation. Pour un praticien tel que l'enseignant, le savoir « scientifique » sur l'éducation « [...] n'est pas assez opportuniste : il n'accepte pas le jeu des compromis entre les idéaux, les valeurs et les contraintes physiques, sociales et institutionnelles de la vie quotidienne » (Van der Maren, 1996, p.44). C'est pourquoi je prends le parti de développer un savoir pratique singulier, qui à défaut d'être transposable tel quel, peut offrir aux enseignants d'arts plastiques qui enseignent le cinéma du secondaire, et aux chercheurs universitaires qui s'intéressent à ce sujet, une description contextualisée et une meilleure compréhension de certaines expériences d'enseignement de leurs pairs.

10.1.2. Enjeu politique

L'analyse des données concernant ces expériences d'enseignement me permet de tirer certaines hypothèses sur l'enseignement du cinéma qui s'adressent essentiellement au lecteur enseignant et/ou chercheur, mais aussi, cette recherche a une visée politique : « [i]l s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école » (Van der Maren, 1996, p.64). Cette visée, déjà présente dans l'introduction de cette thèse, s'exprimera clairement dans les recommandations de la conclusion à propos de l'intégration du cinéma dans le curriculum des écoles secondaires et dans celui des programmes de formation universitaires des enseignants d'arts.

10.2. Modalité exploratoire

L'absence du cinéma comme discipline au programme dans le curriculum québécois, l'absence de didactique de l'enseignement du cinéma, le peu de matériel pédagogique disponible et le vide en recherche sur le sujet de l'enseignement du cinéma aux jeunes m'ont naturellement guidé vers une recherche de type *inductive* ou *exploratoire*, « la

recherche par laquelle on souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses. » (Van Der Maren, 1996, p.13). Grâce à mon expérience comme enseignante au secondaire et à l'université et de mes recherches antérieures dans trois écoles secondaires, j'ai pu anticiper une part des données à recueillir. Toutefois, la recherche exploratoire implique un constant aller-retour entre le modèle initial du problème (les questions de recherche et le cadre théorique) et la collecte des données (Van der Maren, 1996). Le modèle initial est toujours considéré comme « imparfait, à compléter, sinon à reconstruire tout au long de la collecte des données » (Van der Maren, 1996, p.396). Le cadre théorique final a donc intégré une grande part du guide *Objectif film* compte tenu de : 1) la nature essentiellement pratique des projets réalisés par les élèves ; 2) le scénario pédagogique des enseignantes qui calque les étapes de ce guide.

10.3. Études de cas

J'ai décidé de privilégier une démarche de recherche par études de cas. Cette démarche m'a permis d'observer et de décrire des situations d'enseignement qui n'ont pas été étudiées dans la littérature, tout en me centrant sur l'expérience des enseignantes et celle des élèves et en recueillant des informations sur chacun d'eux (Karsenti et Demers, 2004). Aussi, le choix de deux cas m'a permis de recueillir une quantité de données substantielle et aussi la possibilité de les comparer lors de leur analyse.

11. Déroulement de la recherche

11.1. Échantillon et recrutement

Les deux enseignantes ayant accepté de participer au projet ont été identifiées grâce à une recherche sur Internet sur le site des commissions scolaires du grand Montréal (discutée dans l'introduction). Les deux critères étaient :

1. enseignant en arts plastiques;
2. intégration du cinéma dans leur cours d'arts plastiques.

Des différentes écoles répondant à ces critères, j'ai choisi celles dans lesquelles j'avais un contact, une amie enseignante et une amie ayant fait un projet artistique, afin de faciliter la première approche. Ces deux contacts m'ont permis d'obtenir le courriel des deux enseignantes et de leur envoyer une invitation et mon curriculum vitae (annexe 5). Une première rencontre a permis de confirmer que les deux enseignantes intégraient bel et bien le cinéma dans leur cours d'arts plastiques. Monique enseigne l'option *Arts plastiques et Multimédia* aux élèves de secondaire 4 et 5. Elle intègre dans ses cours l'enseignement de la photographie (argentique et numérique), du cinéma (production de courts métrages) et de l'animation (dessin sur tablette graphique). Elle m'a confirmé qu'elle avait planifié la création d'un court métrage de fiction avec ses élèves pendant les mois de janvier à mars 2016. Quant à Martine, elle enseigne dans une concentration (approuvé par le MEES en 2015) aux élèves de secondaire 1 à 5. Durant cette concentration, les élèves se familiarisent avec la photographie, le cinéma (fiction et documentaire, tournage et montage), le son (enregistrement et montage), le jeu et la direction d'acteurs (partie assumée par une enseignante en art dramatique). Ses élèves de secondaire 2 travaillant principalement sur le son pendant toute l'année, elle m'a proposé d'observer son projet de photoroman dans lequel les élèves doivent réaliser un court métrage à l'aide d'images fixes, mais aussi de la technique de pixilation (animation d'images fixes). Son projet était planifié pour les mois d'avril à mai 2016, ce qui me permettait de ne pas avoir de conflit d'horaire.

Une fois le projet de recherche accepté par les enseignantes, par la direction des deux écoles et du comité d'éthique des commissions scolaire respectives⁴⁰, j'ai fait une courte présentation du projet de recherche aux élèves pendant une période normale du cours de Monique, en plus de leur remettre une lettre explicative du projet (annexe 6) et les deux formulaires de consentement (élève et parent) (annexe 8). Dans le cas de Martine, c'est elle qui a parlé du projet de recherche aux élèves, qui a distribué la lettre et les formulaires de

⁴⁰ Le « Certification of Ethical Acceptability or Research Involving Human Subject » (SPF) a été produit le 13 mai 2016 confirmant l'acceptation du projet par les membres du comité éthique de recherche de l'Université Concordia (annexe 16).

consentement. Une fois les formulaires de consentement en main, j'ai fait une présentation (personnelle et projet) le jour où le premier groupe de discussion centré avait lieu.

11.2. Collecte des données : résumé de l'étude

J'ai procédé à la collecte des données par triangulation méthodologique de cinq sources de données :

1. l'entretien individuel ;
2. les groupes de discussions centré ;
3. l'observation participante ;
4. le visionnement des courts-métrages des élèves ;
5. le matériel pédagogique fourni par les enseignantes aux élèves.

Les tableaux 1 et 2 résument l'organisation des données et le calendrier de leur cueillette.

Tableau 1
Organisation des données

Type de donnée	Participants impliqués	Format des données
Notes sur l'observation des cours	2 groupes (élèves et enseignantes)	Notes dans un tableau (fichier Word)
Notes de visionnement des courts-métrages des élèves	2 groupes (élèves)	Notes (fichier Word)
Matériel pédagogique varié	2 groupes (élèves et enseignantes)	Papier (photocopies, impressions) Numérique (diaporama Power Point)
Transcription des entretiens individuels (#1 et #2)	Monique et Martine	Fichier Word
Entretiens individuels (#1 et #2)	Monique et Martine	Fichier MP3
Cours magistraux	Monique et Martine	Fichier MP3
Groupes de discussion centrés (#1 et #2)	Élèves de Monique et Martine	Fichier MP3
Transcription des groupes de discussion centrés (#1 et #2)	Élèves de Monique et Martine	Fichier Word

Tableau 2
Calendrier de la collecte de données effectuée par la chercheuse

Date	Type de collecte	Participants	Durée	Type de donnée
18 janvier 2016	Entretien individuel #1	Monique	1 heure	audio
18 janvier 2016	Groupe de discussion centré #1	Élèves de Monique (groupe 1)	1 heure	audio
20 janvier 2016	Groupe de discussion centré #1	Élèves de Monique (groupe 2)	1 heure	audio
29 janvier 2016 au 22 avril 2016	Observation de 17 périodes de 75 min.	Élèves de Monique et Monique	22 heures	notes (Word)
8 avril 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Monique (équipe 1)	1 heure	audio
15 avril 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Monique (équipe 2)	1 heure	audio
19 avril 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Monique (équipe 3)	1 heure	audio
19 avril 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Monique (équipe 4)	1 heure	audio
21 avril 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Monique (équipe 5)	1 heure	audio
26 avril 2016	Entretien individuel #2	Monique	1 heure	audio
		total Monique	31 heures	
11 mars 2016	Entretien individuel #1	Martine	1 heure	audio
11 avril 2016	Groupe de discussion centré #1	Élèves de Martine (groupe 1)	1 heure	audio
12 avril 2016	Groupe de discussion centré #1	Élèves de Martine (groupe 2)	1 heure	audio
11 avril 2016 au 27 mai	Observation de 14 périodes de 75 min.	Élèves de Martine et Martine	18 heures	Notes (Word)
31 mai 2016	Entretien individuel #2	Martine	1 heure	audio
1 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 1)	1 heure	audio
1 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 2)	1 heure	audio
3 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 3)	1 heure	audio

3 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 4)	1 heure	audio
3 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 5)	1 heure	audio
7 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 6)	1 heure	audio
7 juin 2016	Groupe de discussion centré #2	Élèves de Martine (équipe 7)	1 heure	audio
		Total Martine	29 heures	
		Total collecte données	60 heures	

11.2.1. Questions des entretiens individuels et des groupes de discussion centrés.

Les questions du groupe de discussion #1 tournaient autour de deux thèmes :

1. l'élève et le cinéma
2. l'élève et l'enseignement du cinéma

Dans chaque thème, une question principale a été posée et des questions de « follow up » ont été planifiées (annexe 10). Pour le groupe de discussion centré #2, les questions ont été rédigées peu de temps avant la rencontre et juste à la fin de la complétion du projet de film. Ce deuxième groupe de discussion visait à me donner l'opportunité, et aux élèves, de discuter de sujets, de thèmes qui ont surgi pendant l'observation en classe, suite au premier groupe de discussion et au premier entretien individuel avec l'enseignante. Les questions ont été formulées sous 4 thèmes :

1. contexte
2. projet
3. enseignement
4. visionnement

Les questions avaient pour objectif de mieux connaître les expériences préalables au projet des élèves (rédaction de scénario, jeu d'acteur, etc.), leur perception du projet et de son déroulement (appréciation de la proposition, défis, plaisirs, surprises, choix, prise de décisions, etc.), leur perception du rôle de l'enseignante pendant le projet et leurs réactions face à leur projet final de film.

Voici les questions retenues pour les entretiens individuels avec les enseignantes et les groupes de discussion centrés avec les élèves.

Entretien individuel #1
<ol style="list-style-type: none"> 1) Décrivez-moi votre formation : études secondaires, universitaires, autres 2) Décrivez-moi votre expérience professionnelle : travail étudiant, enseignement, autre. 3) Décrivez-moi le cours d'arts plastiques sur lequel porte l'étude (titre, fréquence des cours, niveau, préalables, nombre d'élèves, contenu du cours, objectifs, particularités, historique du cours, etc.) 4) Quelle est votre définition du cinéma ? de la production vidéo?
Entretien individuel #2
<ol style="list-style-type: none"> 1) De manière générale, quels sont vos commentaires sur le déroulement de votre projet ? 2) De manière plus précise, quels projets vous semblent bien réussis ? moins réussis ?
Groupe de discussion centré #1
<ol style="list-style-type: none"> 1) Quel est le dernier film que vous ayez vu ? 2) Imagine que tu rencontres un adolescent de ton âge qui n'a jamais vu un film et qui ne sait pas ce que c'est. Comment lui expliquerais-tu ? 3) Pourquoi as-tu choisi ce cours d'arts plastiques et multimédia ou cette concentration ?
Groupe de discussion centré #2
Voir annexe 10

11.2.2. Entretien individuel

La première étape de ma collecte de données a consisté en un entretien individuel à questions ouvertes avec l'enseignant. Dans son ouvrage *L'entretien de recherche qualitatif*

(2011), Gérald Boutin définit l'objet de ce type d'entretien comme « centré sur les sujets de l'enquête et sur la perception que le répondant en a » (p.29). Durant ce premier entretien, j'ai cherché à mieux connaître l'enseignante (formation, expérience professionnelle, goûts personnels), le contenu de ses cours observés pendant le projet, ainsi que sa perception du cinéma et de son enseignement. L'entretien individuel à questions ouvertes permet au chercheur de « garder la liberté de diriger l'entretien dans toutes les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes. » (Boutin, 2011, p.30). La liberté que donne ce type d'entretien au chercheur et au répondant est nécessaire dans une recherche exploratoire vu le nombre restreint de données préalables sur le sujet. L'entretien initial avec l'enseignant est également un moment clé pendant lequel un lien de confiance se crée entre le chercheur et l'enseignant. Les données recueillies à cette étape initiale de la recherche permettent également de mieux cibler les objets d'observation (Boutin, 2007, p.79).

Les questions posées aux deux enseignantes ont été regroupées en trois thèmes :

1. formation et expérience professionnelle de l'enseignant ;
2. le cours d'arts plastiques ;
3. l'enseignant et le cinéma.

Dans chaque thème, une question principale a été posée et des questions de « follow up » ont été planifiées (Rubin et Rubin, 1995) (annexe 10). L'entretien final avec l'enseignant, à questions ouvertes également, était l'occasion de répondre à certaines interrogations survenues en cours de projet et aussi de donner à l'enseignante l'opportunité de s'exprimer sur le déroulement du projet, d'en faire un bilan avec moi. Il est important de mentionner qu'en plus des entretiens individuels, j'ai eu des conversations informelles avec les deux enseignantes avant et après la quasi-totalité des périodes observées. Ces conversations n'ont pas été enregistrées de manière audio, mais des notes ont été prises immédiatement après et elles se trouvent dans les grilles d'observation, sections « avant cours » et « 75 min. et + ».

11.2.3. Groupe de discussion centré

Selon différents auteurs, le groupe de discussion centré est la méthode idéale pour conduire le type de recherche exploratoire qui cherche à connaître une situation et non la modifier (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996; Boutin, 2007). Tout comme l'entretien individuel avec l'enseignante, l'entretien de groupe avec les élèves permet de mieux cibler les objets d'observation. Des problèmes ou questionnements peuvent alors être mis en perspective plus tôt et faire l'objet d'une attention plus grande pendant l'observation participante (Boutin, 2007, p.79). Le groupe centré permet aussi de mieux comprendre la réaction des participants vis-à-vis une situation concrète commune, mais aussi récurrente (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996, p.4). Comme mon étude s'intéresse à une situation d'enseignement commune et récurrente à un groupe, celle du cinéma, cette méthode s'avère idéale. L'élève, à titre de participant à un groupe de discussion centré, peut parler de ses connaissances antérieures et de ses connaissances acquises, mais peut-être non évaluées. Il peut aussi exprimer ses attentes. Plus spécifiquement, le second groupe de discussion, qui clôture le projet de recherche permet de mieux comprendre certains effets non envisagés face à cette situation (Vaughn, Schumm et Sinagub, p.6) ou revenir sur des observations effectuées *in situ* et de les aborder sous un autre angle (Boutin, 2007, p.79). Tout ceci sans compter que le groupe de discussion centré propose un environnement rassurant pour les participants, car il ne vise pas un consensus, mais plutôt la découverte des opinions et points de vue des participants sans les remettre en question (Vaughn, Schumm et Sinagub, p.5-6).

Dans le groupe de Monique (24 élèves), deux groupes de discussion centré ont été formés (12 élèves). Dans le groupe de Martine (27 élèves), deux groupes aussi ont été formés (10 élèves groupe 1, 15 élèves groupe 2). J'ai animé seule les groupes de discussion centré avec les élèves. Ils ont été enregistrés de manière sonore par deux appareils d'enregistrement différents (téléphone cellulaire et tablette) afin de capter toutes les réponses des nombreux élèves. Le premier groupe de discussion a eu lieu avant le début du projet de cinéma dans le cours et a pris place pendant les heures régulières du cours. Les deux enseignantes ayant deux locaux, le groupe de discussion a eu lieu dans le local d'arts plastiques de Monique, pendant que les élèves terminaient un projet d'animation dans le local d'informatique. Pour

les élèves de Martine, j'ai fait les groupes de discussion dans le local d'informatique pendant que les élèves terminaient un projet d'arts plastiques.

11.2.4. Observation participante

L'observation participante est définie par Boutin comme « une technique à laquelle recourt le chercheur afin de recueillir des données en participant à la vie quotidienne d'un groupe dont il analyse les manières de se comporter » (2007, p.78). Cette spontanéité se trouve dans les réactions des élèves et de l'enseignante pendant la situation d'enseignement. Comme un de mes objectifs était de découvrir comment les enseignants s'y prennent pour enseigner le cinéma, il fallait observer le déroulement de cet enseignement. Les stratégies et les décisions qu'adoptent l'enseignant dans le feu de l'action fournissent une foule d'informations précieuses sur l'enseignement du cinéma car « l'action éducative se compose d'une suite de décisions prises en situation d'urgence » (Van der Maren, 1996, p.28). Observer la situation d'enseignement permettait donc de recueillir des données concernant, entre autres, ce que les élèves désirent savoir ou ce qu'ils savent déjà, ce qui pose problème ou nécessite un changement de stratégie et quel est le matériel pédagogique adéquat ou inadéquat.

Mon statut pendant l'observation a été celui « d'observateur qui participe », défini par Groleau (2003), qui se base sur la grille classique de Junker, comme un observateur qui « rend public son rôle de chercheur et erre librement dans la communauté sans prendre formellement part aux activités [...] Il est dans l'entreprise pour regarder les autres individus à l'œuvre » (Groleau, 2003, p.216). Le choix de ce statut découle principalement de mon objectif, soit « appréhender le point de vue des sujets étudiés sur la réalité dans laquelle ils évoluent » (Groleau, 2003, p.220), cette réalité étant l'enseignement du cinéma au secondaire.

Pendant l'observation participante, les notes étaient prise dans une grille (voir annexe 7) pendant le déroulement des périodes, au moment même où l'action décrite se déroulait ou encore quelques minutes après l'action. Parfois, je n'ai fait qu'observer de loin les actions des élèves et des enseignantes, parfois je suis allée leur poser des questions. Pendant les périodes d'enseignement magistral, j'ai enregistré à l'aide de ma tablette l'enseignante et pris des notes dans ma grille d'observation. Celle-ci était ensuite rectifiée grâce à l'enregistrement. Après chaque période, les deux dernières parties de la grille (« commentaires personnels » et « questions à répondre ») étaient complétées.

12. Traitement des données

Afin de traiter les données recueillies dans l'étude, j'ai opté pour une analyse thématique selon les modèles proposés par Paillé et Mucchielli (2003) et Boutin (2000) qui consistent à réduire les données grâce à l'identification de thèmes récurrents. Ces thèmes sont déterminés par le chercheur lors de l'immersion dans les données et sont guidés par les questions de recherche, le corpus théorique et les données. Étant donné la variété des données de mon étude, je vais procéder à l'explication de leur traitement selon leur source.

12.1. Première étape: traitement informel et spontané des données

Les jours suivants la fin de la collecte des données, j'ai écrit un document d'une vingtaine de page nommé *plan détaillé thèse* contenant toutes les informations qui me sont venues en tête suite à l'étude : ce qui m'avait surpris, ce qui manquait dans le cadre théorique pour analyser les données inattendues, des liens avec le cadre théorique ou avec la littérature sur le sujet, des ressemblances ou différences marquantes entre les deux écoles, des questionnements sans réponses, etc. Ce document m'a permis de faire une première organisation des données, très spontanée et fortement « subjective » (Boutin, 2000, p.133), car elle dépendait de mon expérience d'enseignante et de chercheuse, ainsi

que de mes connaissances sur le cinéma. Toutefois, elle avait l'avantage de lancer des pistes et de garder une trace de ce qui m'avait semblé intéressant.

12.2. Deuxième étape: entretiens individuels et groupes de discussion

12.2.1. *Transcription sélective : focus sur le contenu*

Ayant moi-même fait la transcription des quatre entretiens individuels et quinze groupes de discussion centrés, la question du type de transcription à choisir s'est rapidement posée à moi. Dans le cas de mon étude, j'ai choisi de faire une transcription sélective. Comme le mentionne Kowal et O'Connell: « [...] the choice of transcription methods [should] *be appropriate for the specific purposes of a given research project*. Such adaptation also serves the purpose of avoiding superfluous and/or unanalysable transcripts » (Sabine Kowal & Daniel C. O'Connell, p.65). Ainsi, ce choix de transcription sélective a été motivé par deux raisons.

D'abord, mes questions/objectifs de recherche concernent le contenu des réponses des participants et non leurs réactions. Cette raison est aussi évoquée par Roulston « analysis focuses on answers to specific interview questions » (Kathryn Roulston, 2014, p.301). Comme le note Barbour (2014, p.313) à propos des groupes de discussion, il existe un continuum dans lequel on rencontre à une extrémité le contenu des réponses du groupe de discussion et à l'autre la forme des réponses du groupe de discussion (les interactions entre les participants, les réactions physiques, etc.). Mon objectif dans le traitement des données des groupes de discussion concerne le contenu, c'est donc ce qui a été retenu dans la transcription des entretiens individuels et les groupes de discussion centrés.

Ensuite, l'observation participante a été choisie comme mode de collecte de données complémentaires qui permet de recueillir des informations sur les interactions entre les participants.

De plus, comme le mentionne Boutin, la transcription sélective a l'avantage de rapidement « capter les passages les plus significatifs » (Boutin, p.112) surtout lorsqu'elle est faite par

le chercheur et celui qui a animé les entretiens. Cette transcription sélective a permis d'accomplir une première étape du processus de condensation, réduction des données : « processus auquel recourt le chercheur pour cerner les données recueillies compte-tenu des critères préétablis » (Boutin, p.138).

12.2.2. Exemple de transcription sélective

Dans la transcription sélective faite pour mon étude, j'ai gardé l'information verbale, soit le contenu des réponses. La syntaxe des phrases est souvent tronquée pour ne garder que l'information nécessaire. Par exemple, une transcription exacte de quelques phrases d'une enseignante aurait été lue ainsi : « J'avais pas fait de Power Point sur Charlie Chaplin. Y'avaient seulement vu le film sur sa vie. Y'avaient vu l'année passée des films de Charlie Chaplin aussi, mais j'avais pas fait de Power Point tel quel sur sa vie ». La transcription sélective se lit plutôt comme suit : « Plus de document audiovisuel cette année. L'an passé, il n'y avait pas de PWP sur sa vie ». La transcription exacte a été choisie lorsqu'une phrase pouvait ultérieurement être citée. J'ai donc gardé une citation exacte lorsque le choix des mots du participant permet de :

1. comprendre sa position face à un sujet (vocabulaire connoté). Ex. : premières 5 années d'enseignement = « martyre » pour Martine ;
2. vocabulaire technique, spécialisé. Ex. : le logiciel GIMP.

12.2.3. Déroulement de la transcription

Comme j'ai moi-même fait la transcription, l'immersion et l'appropriation des données recueillies s'est faite parallèlement à la transcription. La première écoute avec transcription a été un long processus qui a débouché sur un premier traitement thématique des données : prise de notes en parallèle dans un document par mots-clés et code de couleurs et première organisation selon les thèmes qui surgissent de la transcription (« grille émergente » selon Boutin ou « exploratory framework » selon Barbour) et selon les questions de recherche et les questions des entretiens et groupes de discussion. Ce fut au moment de la deuxième

écoute que j'ai pu bonifier la transcription : correction de la langue, organisation plus claire des questions et des réponses, noms fictifs des participants, clarification des phrases tronquées, ajout des oublis. Cette réécoute et relecture m'ont permis de « m'imprégner » (Boutin, 2000) encore plus dans mes données. J'ai aussi pu entreprendre un processus de traitement des données plus formel, une « thématization en continu » (Paillé et Mucchielli, 2003) qui a consisté à attribuer systématiquement des thèmes et à les organiser selon une hiérarchie cohérente au regard des questions de recherche et du cadre théorique. Cette première analyse des données a permis de les réduire pour garder celles qui étaient significatives. Ce fut aussi l'occasion de commencer à classer les informations en vue de leur triangulation et analyse. J'ai décidé de commencer le traitement des données par les groupes de discussion et les entretiens car ceux-ci donnent accès aux perceptions, opinions, idées, conceptions conscientes des participants. L'observation, les notes de visionnement des courts métrages des élèves et le matériel pédagogique prendraient alors un autre sens aux vues de ce que les élèves et enseignants pensent du cinéma et de son enseignement et ce qu'ils font concrètement dans la classe.

12.2.4. Approche inductive analytique : contradiction, exception et contexte

Dans le processus de transcription des groupes de discussion, mon focus a concerné le contenu et sa thématization, mais j'ai aussi cherché à relever les contradictions et les exceptions telles que décrites par l'approche inductive analytique. Barbour décrit cette étape comme suit:

« Identification of patterning in data is key to developing explanatory frameworks – that is, paying attention to who says what in which context. (Barbour, 2008) Especially important here is critical examination of apparent contradictions or exceptions (as in the approach termed 'analytic induction'). Our explanations can be refined through detailed and systematic analysis of 'confirming' or 'disconfirming' excerpts, taking additional features (e.g. participants' characteristics or focus group settings) into account » (Barbour, 2004, p.318).

Cette étape complète donc celle de la thématization qui se base sur le principe de récurrence dans les données. Sans compter que j'ai également cherché à tenir compte du contexte dans

les groupes de discussion. Les avantages de cette prise en compte du contexte sont expliqués par Barbour :

« One of the hallmarks of qualitative research is its capacity to capture and illuminate context (Barbour, 2008). As pieces of social interaction, focus groups are especially sensitive to and reflective of context. The location of focus group sessions and the associations this has for the group and individuals involved are likely to have an important impact on the discussions. In addition, the composition of the group also influences what is and is not said. It is essential that such information is drawn upon throughout the process of analysis » (Barbour, 2004, p.317).

L'étude que j'ai menée s'est déroulée dans un contexte de grande proximité avec les participants et sur une période de 4 mois pour Monique (17 périodes de 75 minutes) et son groupe et 2 mois (14 périodes de 75 minutes) pour Martine et son groupe. Grâce à ces deux particularités, j'ai eu la chance de connaître chacun d'entre eux, de développer une relation de confiance et d'avoir accès au contexte quotidien de la classe. Le contexte de mon étude a donc été accessible pour l'analyse des données et il sera aussi fourni dans cette étude.

Contextualiser les données des groupes de discussions, des entretiens, mais aussi de l'observation, donne une profondeur ajoutée à l'analyse des données et permet des explications plus raffinées. Sans compter que le but de cette recherche est de mettre en lumière une situation d'enseignement, fortement contextualisée et singulière pour reprendre l'expression de van der Maren.

12.3. Troisième étape : observation et documents écrits

Le traitement des notes d'observation aurait pu sembler une étape plus rapide et simple, pourtant ce n'est pas le cas. L'immersion dans les données des entretiens et des groupes de discussions avait formé des thèmes et même des catégories provisoires, encore incomplètes, mais somme toute assez détaillées. Ainsi, dès le début de la relecture des notes d'observation et de celles des visionnements en classe des courts métrages des élèves, la triangulation des méthodes a eu lieu, exigeant par le fait même la triangulation des dernières sources de données, soit le matériel pédagogique. C'est ainsi que cette dernière étape de la triangulation a permis de mettre en place de manière plus définitive les catégories avec leurs thèmes et sous-thèmes. Ce fut surtout une étape de fort

questionnement du matériel de recherche, car les catégories, leurs thèmes et leurs sous-thèmes étant organisés, il a été nécessaire de choisir lesquels avaient gagné en importance avec la triangulation et lesquels ne s'étaient pas vu confirmé de réel impact en regard des questions de recherche.

12.4. La catégorisation et la classification des données de recherche

Tel que discuté plus tôt, la triangulation des données par l'analyse thématique a été rapidement entamée dans le processus de traitement des données. Cette triangulation a permis de voir surgir des thèmes récurrents dans les cinq sources de données et de dégager les trois catégories et sous catégories suivantes.

Tableau 3
Catégories

Catégorie 1 : Le film est un récit narratif

Sous-catégorie 1 : Définition du cinéma

Sous-thème 1 : Raconter une histoire fictive en images
Sous-thème 2 : Raconter une « bonne » histoire
Sous-thème 3 : Raconter le réel : cinéma documentaire

Sous-catégorie 2 : Scénarisation

Sous-thème 1 : Synopsis, scénario et découpage technique
Sous-thème 2 : Enseigner la scénarisation
Sous-thème 3 : Scénariser
Sous-thème 4 : Évaluer la scénarisation

Sous-catégorie 3 : Découpage technique

Sous-thème 1 : Du mode écrit au mode visuel
Sous-thème 2 : Étape nécessaire
Sous-thème 3 : Langage cinématographique : base du découpage technique

Catégorie 2 : Le cinéma comme expérience spectatorielle

Sous-catégorie 1 : Le film comme source d'apprentissage

Sous-thème 1 : Le spectateur apprend à vivre

Sous-catégorie 2 : Le film comme divertissement

Sous-thème 1 : Regarder des films pour se divertir

Sous-catégorie 3 : Le film comme expérience de médiation

Sous-thème 1 : Le film comme critique de la société

Sous-thème 2 : Le film comme publicité

Sous-catégorie 4 : Le film comme expérience artistique visuelle

Sous-thème 1 : L'expérience cinématographique et la qualité de l'image

Sous-thème 2 : L'art du film réside dans ses techniques visuelles

Sous-thème 3 : L'art du film réside ailleurs que dans la technique visuelle

Sous-thème 4 : L'art du film réside dans la culture

Sous-catégorie 5 : Le film comme expérience émotionnelle

Sous-thème 1 : L'identification-projection dans les films

Sous-thème 2 : L'effet cathartique du film

Sous-thème 3 : L'effet d'évasion du film

Catégorie 3 : Le film comme création audio-visuelle

Sous-catégorie 1 : Le son et le film

Sous-catégorie 2 : L'image et le film

Sous-thème 1 : La photographie comme porte d'entrée vers le film

Sous-thème 2 : La pixilation

Sous-catégorie 3 : La technique et le film

Sous-thème 1 : Le projet de cinéma : un projet pratique

Sous-thème 2 : Le rapport à la technique des enseignantes

Sous-thème 3 : Le rapport à la technique des élèves

Sous-thème 4 : La formation technique et l'enseignement de la technique

Sous-catégorie 4 : Le jeu d'acteur

Sous-thème 1 : Le jeu d'acteur pour les enseignantes

Sous-thème 2 : Le jeu d'acteur pour les élèves

Sous-catégorie 5 : Le tournage

Sous-thème 1 : Le tournage pour les élèves

Sous-thème 2 : Le tournage pour les enseignantes

Sous-thème 3 : La résolution de problèmes

Sous-thème 4 : Le travail d'équipe

Sous-catégorie 5 : Le montage

Sous-thème 1 : Le montage pour les enseignantes

Sous-thème 2 : Le montage pour les élèves

Sous-thème 3 : Au-delà de la technique du montage

J'ai ensuite remis à une examinatrice externe, non impliquée dans le projet, le tableau des catégories, la transcription de 2 des 4 entretiens individuels avec les enseignantes, celle de 4 groupes de discussion centrés avec les élèves, toutes les notes d'observation et les documents écrits. Une fois les données validées par l'examinatrice, le taux de validation était de 75%, j'ai entamé une réduction des sous-catégories et sous-thèmes en tenant compte des commentaires de l'examinatrice, mais aussi afin de m'en tenir à ce qui répondait de manière innovante et pertinente aux questions de recherche. Quant au cadre théorique, il a tenu le rôle de « guide dans le processus d'analyse » des données (Savoie-Zajc, 2000, p.188).

13. Présentation des participants

13.1. Portrait des enseignantes : Monique et Martine

13.1.1. Monique

Monique est une enseignante d'arts plastiques et est en charge du cours optionnel *Arts plastiques et multimédia* aux élèves de secondaire 4 et 5 de son école. Elle a eu son poste permanent grâce à cette tâche qui était initialement exclusivement composée du cours optionnel. Au moment de son embauche, une autre enseignante d'arts plastiques avait comme tâche aussi des groupes du cours optionnel. À cette époque, il y avait plusieurs groupes et elles faisaient chaque année un festival des meilleurs films produits par leurs élèves. Avec les années, les cours optionnels dans l'école se sont multipliés, le nombre d'élèves a diminué dans chaque cours optionnel et Monique enseigne maintenant aussi des cours d'arts plastiques pour combler sa tâche. Sa collègue de multimédia a changé d'école. Monique aime beaucoup la photographie et dans le cadre de son cours optionnel, elle enseigne l'utilisation d'une caméra argentique et le développement à la main en chambre noire. Monique a la cinquantaine et a fait ses études en arts plastiques et éducation à l'Université de Sherbrooke à Québec. Elle a toujours été certaine qu'elle étudierait les arts

visuels. Sa première expérience d'enseignement a été le vitrail. À la naissance de ses enfants, elle s'est dédiée exclusivement à leur éducation et elle est retournée dans l'enseignement lorsqu'ils ont commencé l'école primaire. Elle aime les films français, les films de Xavier Dolan et ne regarde pas de séries télévisées. Son conjoint travaille dans le domaine des technologies liées au cinéma : tablettes graphiques, logiciels d'animation et siège D-Box. Elle intègre ces nouveaux outils technologiques dans son cours, de même que le fond vert pour créer des effets spéciaux. Elle note que le contenu du cours a évolué, qu'il comporte de moins en moins d'arts plastiques et de plus en plus de multimédia. Monique aime changer le thème de ses cours chaque année selon l'actualité (ex. : les 100 ans de la naissance du personnage de Charlot). C'est ce changement qui la motive et la stimule dans son enseignement.

13.1.2. Martine

Martine enseigne les arts plastiques et est la principale responsable d'une concentration en multimédia (secondaire 1 à 5). C'est elle qui a développé cette concentration, en collaboration avec une enseignante d'art dramatique et la conseillère pédagogique d'arts plastiques de leur commission scolaire. Cette concentration a été approuvée par le MEES en 2014 et est le fruit d'un travail de plusieurs années. Elle travaille actuellement à bâtir la planification des cours de la concentration et corrige celle des années précédentes. C'est un processus de rétroaction et de réflexion en continu qui implique une vision à long terme des contenus et objectifs d'apprentissage, car la concentration s'échelonne sur 5 ans. Elle intègre différentes technologies dans ses cours : tablettes, projections multimédias, plateformes PC et Mac, logiciel de montage Première. Elle enseigne depuis 15 ans, dont 7 ans dans l'école de l'étude.

Martine a étudié dans différents programmes au Cégep et à l'université (architecture, restauration, histoire de l'art) avant de faire son choix sur l'enseignement des arts (UQÀM). Elle apprécie surtout les films français et étrangers, même si elle dit regarder avec ses enfants des films ou séries fantastiques produits par les grands studios (ex. : *Harry Potter*). Elle a un désir « d'ouvrir ses élèves sur le monde » et de développer leur esprit critique, notamment par le biais des thèmes proposés dans ses projets.

13.1.3. Similitudes du profil des enseignantes

Il est pertinent de noter que les deux enseignantes n'avaient pas une passion ou des connaissances préalables sur le cinéma ou le multimédia avant de devoir l'enseigner à leurs élèves. Elles ont toutefois persisté dans cet enseignement et y ont découvert un intérêt. Elles se sont formées progressivement à la technique de manière indépendante grâce à de nombreuses formations, dont une avec l'Œil cinéma, car elles n'avaient pas reçu de formation en multimédia ou en cinéma pendant leurs études en enseignement des arts à l'université.

13.2. Portrait des groupes

13.2.1. Groupe de Monique

Groupe de discussion centré #1 (noms fictifs)

Groupe 1

- Justine
- Vicky
- Élyse
- Maryse
- Julie
- Marie
- Luc
- Patrick
- Jonathan
- Nicolas
- Coralie
- Caroline

Groupe 2

1. Geneviève
2. Annie
3. Christine
4. Samuel
5. Thierry
6. Martine
7. Claudia
8. Erika
9. Emmanuelle
10. Michaelle
11. Anne
12. Rachel

Tableau 4
Portrait général des élèves de Monique

Nombre total élèves		24
Âge		15 à 17 ans
Raison choix option multimédia : photographie		6
Choix de carrière en cinéma ou multimédia		4
Options antérieures en arts (arts plastiques, musique, art dramatique)		22
Pratique <i>amateur</i> en cinéma		2
Expérience	Scénario	2
Préalable	Montage	5
	Découpage	1
	Jeu acteurs (art dramatique)	Quelques élèves

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, presque tous les élèves de Monique avaient déjà choisi une option artistique durant leur parcours académique avant de s'inscrire en *arts plastiques et multimédia*. Toutefois, peu d'élèves (4) envisagent de poursuivre une carrière en cinéma ou multimédia (jeu, réalisation, informatique et communications) et encore moins (2) pratiquent de façon amateur le cinéma. Claudia a travaillé de façon ponctuelle avec un photographe professionnel et a fait de la figuration. Quant à Thierry, il fait du graphisme, filme (GoPro) et monte de courts métrages de planche à roulettes dans ses temps libres. Quant aux expériences antérieures liées au cinéma, une élève avait déjà écrit un scénario de film et fait du montage en classe et un autre avait fait du montage dans son ancienne école secondaire.

Lors du premier groupe de discussion centré, les élèves de Monique ont affirmé voir beaucoup de films à la maison et au cinéma. Ce qui n'empêche pas que plusieurs affirment aussi aimer lire, surtout des séries de livres fantastiques : *Le journal d'un vampire*, *Hunger Games*, *Harry Potter*, etc. Pendant le deuxième groupe de discussion centré, l'équipe 5 a manifesté son engouement pour les films d'horreur et de suspense.

13.2.2. Groupe de Martine

Groupe de discussion centré #1

Groupe 1

- | | |
|------------|--------------|
| • Suzy | • Karine |
| • Alice | • Camille |
| • Lina | • Annick |
| • Béatrice | • Katia |
| • Amélie | • Christelle |

Groupe 2

- | | |
|-------------|-------------|
| • Annabelle | • Roxanne |
| • Sabrina | • Éric |
| • Stéphanie | • Samy |
| • Vincent | • Maude |
| • Julianne | • Danny |
| • Michaël | • Martin |
| • Laura | • Dominique |
| • Isabelle | |

Portrait général des élèves de Martine

Pour des questions d'ordre technique, les 2 groupes de discussion dans le groupe de Martine n'ont pas pu être composés du même nombre d'élèves. Ceci a fait en sorte que j'ai pu recueillir plus d'informations sur les expériences préalables des élèves dans le premier groupe. Celui-ci était plus petit, les élèves étaient beaucoup plus calmes et ont eu le temps de répondre individuellement à toutes les questions. Afin de rendre compte le plus précisément possible des aspirations des élèves de ce premier groupe, voici le détail de leur réponse à la question « Aimeriez-vous faire des films un jour? »

- | | |
|---|--|
| 1. Béatrice : jeu d'acteur | 8. Katia : montage |
| 2. Amélie : création de sites web | 9. Christelle : photographie et scénarisation |
| 3. Karine : scénarisation et jeu d'acteur | 10. Camille : montage |
| 4. Camille : direction photo | 11. Amélie : effets spéciaux, scénographie (et « presque tout ») |
| 5. Annick : jeu d'acteur | |
| 6. Suzy : photographie et scénarisation | |
| 7. Lina : scénarisation | |

Tableau 5
Portrait général des élèves de Martine

Nombre total élèves		16
Âge		12 à 15 ans
Raison choix option multimédia		Concentration de manière générale : 2 Informatique/multimédia : 8 Photographie : 2 Arts plastiques : 10 Art dramatique : 10
Expérience Préalable	Scénario	3
	Tournage vidéo	5
	Photographie	2
	Montage	10
	Découpage	0
	Jeu acteurs	19

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, 19 élèves ont déjà eu une expérience de jeu. Ceci s'explique surtout par le fait que ces élèves ont participé à une pièce de théâtre dans leur cheminement primaire. Autre fait important que dévoile ce tableau est l'expérience amateur de 10 élèves avec le montage. Effectivement, ces élèves ont fait du montage à l'école primaire et/ou à la maison. Ils connaissent plusieurs logiciels d'effets spéciaux pour le montage : Flip, Water Make Up, Adobe, Video Stop, Dub Smash. 13 élèves affirment avoir écrit un scénario, mais en posant plus de questions, j'ai appris que 10 des 13 avaient plutôt écrit une pièce de théâtre.

Plusieurs de ces élèves aimeraient faire du cinéma dans leur future carrière. Tous les métiers du cinéma sont évoqués pendant le groupe de discussion centré #1 : jeu (Béatrice, Annick, Vincent) montage (Katia, Camille), direction photo (Camille, Suzy, Christelle), post-production (Amélie), scénarisation (Lina, Suzy, Karine).

Il est pertinent de noter que certains élèves de Martine ont choisi la concentration surtout en raison des périodes d'art dramatique, notamment à cause d'un intérêt pour cette discipline artistique de manière générale. Deux élèves (Julianne, Laura) voulaient étudier en concentration théâtre à l'école secondaire Robert Gravel, mais n'ont pas été retenues. Elles se sont donc tournées vers cette concentration avec Martine.

Tout comme les élèves de Monique, les élèves de Martine affirment voir beaucoup de films. Cependant, lorsqu'interrogés sur leur préférence entre la lecture et le cinéma, 8 élèves de Martine confirment leur préférence du cinéma. 5 élèves diront simplement qu'ils n'aiment pas lire. Une seule élève, Roxanne, dit préférer la lecture, car elle peut « créer ses propres images ».

13.3. Projets réalisés par les élèves

Les deux groupes d'élèves observés pour cette recherche avaient comme projet de réaliser un court métrage. L'analyse de ces courts métrages dans le cadre de ma thèse a été faite à partir des notes d'observation sur :

1. le tournage/prise de photos des scènes
2. le visionnement des épreuves de tournage (*rushs*)
3. le montage préliminaire des élèves sur ordinateur
4. le visionnement fait en classe des projets complétés (petit ou grand groupe)

13.3.1. Projets de court métrage de Monique

Les élèves du groupe de Monique ont eu comme projet la réalisation d'un court métrage de fiction d'environ 5 minutes qui serait une suite au film *Monsieur Lazhar* (2010) de Philippe Falardeau.

Voici un résumé du film:

« En attente de son statut de réfugié politique, l'Algérien Bachir Lazhar se fait passer pour un résident permanent auprès de la directrice d'une école élémentaire montréalaise afin d'obtenir le poste de remplaçant d'une institutrice qui s'est pendue dans la classe de ses élèves de sixième année. Cachant lui-même un destin tragique, Bachir est convaincu qu'il saura aider ces enfants en détresse, particulièrement Simon, qui a découvert la pendue, et Alice, qui est l'autre seule élève à avoir été témoin de ce spectacle traumatisant. Or, tandis que la fillette réussit à faire son deuil, Simon, violent et effronté, s'enferme dans son mutisme, se sentant secrètement responsable de ce drame. Pendant ce temps, le vaillant Bachir réussit à apprivoiser sa classe, apprenant à la dure les particularités et règlements du système d'éducation québécois, sous l'œil de certains parents suspicieux, mais également sous le regard bienveillant d'une collègue qui s'est entichée de lui. » (mediafilm.ca)

Le tableau 6 est un résumé des étapes du déroulement du projet. Les différentes tâches, des élèves et de l'enseignante, ont été regroupées en étapes afin de rendre justice à la logique du déroulement réel du projet.

Tableau 6
Résumé des étapes du projet de Monique de court métrage

cours #	date	contenu du cours
1	29 janvier	Visionnement <i>Monsieur Lazhar</i> Prise de notes sur les personnages et leurs caractéristiques
2	2 février	Visionnement <i>Monsieur Lazhar</i> (fin) Visionnement « making of <i>Monsieur Lazhar</i> » Explications du projet Remise des documents pédagogiques de l'élève pour réaliser le projet (pochette)
3	4 février	Langage cinématographique Début du synopsis Rédaction des fiches des personnages
4	9 février	Synopsis
5	11 février	Feedback sur les synopsis Travail sur synopsis
6	15 février	Fin synopsis Début découpage
7	17 février	Suite découpage
8	24 février	Fin découpage Début tournage
9	26 février	Tournage
10	8 mars	Tournage
11	10 mars	Tournage
12	15	Tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
13	17	Tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
14	21	Tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
15	23	Tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
16	31	Tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
17	4 avril	Fin tournage Montage ou création de la pochette DVD (Photoshop)
18	22 avril	Projection des courts métrages Auto-évaluation de son projet

13.3.1.1. Matériel pédagogique

En résumé, Monique a donné une pochette carton par équipe contenant les documents suivants (annexe 13) :

- Découpage technique
- 9 astuces pour bien filmer
- Les angles de prise de vue
- Le langage cinématographique
- Repérage des décors
- Dépouillement
- Scénarisation, caractéristiques des personnages
- Fable du film. L'arbre et la chrysalide.
- « Mon école est belle »
- Monsieur Lazhar. Personnages et caractéristiques.
- Élaboration. Synopsis.

13.3.1.2. Synopsis des courts-métrages

Les élèves de Monique ont pu eux-mêmes choisir leurs coéquipiers et au final cinq équipes se sont formées. Dans une volonté de clarté, les équipes seront numérotées et nommées selon le titre de leur court métrage.

Équipe #1	« Le dernier cri »	Durée
Christine Annie Geneviève Martine	Synopsis : Le jour du 5 ^e anniversaire de la mort de Martine, leur ancienne institutrice du primaire, Alice et Marie-Frédérique, sont soudainement hantées par son fantôme alors qu'elles sont en retenue pour vandalisme.	5 min. 15 sec.

Équipe #2	« La rechute »	Durée
Luc Jonathan Samuel Thierry Nicolas Coralie	Synopsis : Jonathan vit seul avec son père alcoolique et violent. À l'école, il est victime d'intimidation. Grâce au soutien d'un enseignant, Bachir Lazhar, et à l'amitié de deux élèves, Jonathan retrouve goût à la vie.	3 min. 45 sec.

Équipe #3	« L'arbre et la chrysalide »	Durée
Justine Caroline Élyse Vicky	Synopsis : Plusieurs années après le décès de son institutrice Martine, Alice retrouve avec bonheur son ancien remplaçant, Bachir Lazhar, qui est maintenant l'époux de Claire, son enseignante du secondaire.	3 min. 45 sec.
Équipe #4	« Pourvu qu'elle se souvienne de moi »	Durée
Maryse Julie Marie Rachel	Synopsis : Alice apprend la mort de son ancien remplaçant du primaire, Bachir Lazhar, pour qui elle avait un grand attachement. Elle sera soutenue dans son deuil par ses amies qui l'accompagneront sur la tombe de Bachir pour un dernier hommage.	5 min. 10 sec.
Équipe #5	« Bachir Lazhar la suite »	Durée
Anne Erika Claudia Patrick Michaelle	Synopsis : Bachir Lazhar enseigne au secondaire et demande à ses nouveaux élèves d'écrire une fable. Alors qu'il lit <i>L'arbre et la chrysalide</i> à titre d'exemple, Bachir retrouvera son ancienne élève Simone qui suite à un changement de sexe est devenu Simon.	3 min. 20 sec.

13.3.2. Projets de photoromans de Martine

Les élèves du groupe de Martine ont eu comme projet la création d'un photoroman de fiction sur le thème des droits humains. Le photoroman devait contenir 6 images fixes, suivi d'une centaine de photo pixélisées, pour se terminer par 6 autres photos fixes. Voici un résumé des étapes du projet afin de donner une idée générale de son déroulement réel.

Tableau 7
Résumé des étapes du projet de Martine de photoroman

cours #	date	contenu du cours
1	11 avril	Cours magistral sur l'histoire cinéma
2	11 avril	Présentation de mon projet de recherche Présentation du projet de photoroman
3	15 avril	Suite sur l'histoire du cinéma Présentation magistrale sur le intertitres
4	18 avril	Visionnement (fin) <i>Les temps modernes</i> Correction devoir sur <i>Les temps modernes</i>
5	25 avril	Intervenante, lettres des enfants du monde Travail en équipe sur les lettres (les droits) Tempête d'idées pour le projet de photoroman
6	25 avril	Synopsis Découpage technique
7	2 mai	Prise de photos
8	9 mai	Cours magistral sur Charlie Chaplin
9	9 mai	Prise de photos Montage et intertitres
10	13 mai	Cours magistral sur Movie Maker
11	13 mai	Montage Musique
10	16 mai	Prise de photos (2 équipes) Montage Intertitres Musique Examen (art dramatique)
11	19 mai	Montage Musique Intertitres
12	27 mai	Visionnement projets Appréciation projets et évaluations pairs

13.3.2.1. Matériel pédagogique

Martine a produit un document sur le projet du photoroman intitulé « Situation d'évaluation. Le photoroman. Guide des élèves » (annexe 15). Ce guide a été conçu pour accompagner les élèves durant tout le projet. Il contient des informations détaillées sur le projet, des remue-méninges, des questionnaires, des retours réflexifs, des résumés de la

matière vue en classe, etc. En plus de ce document, les élèves ont travaillé avec des lettres écrites par des enfants des différents pays sur le thème des droits humains. Ces lettres ont été utilisées pendant le cours d'amorce sur le projet avec une intervenante de l'école (annexe 14).

13.3.2.2. Synopsis des photoromans

Les sept équipes pour le projet du groupe de Martine ont été formées par cette dernière.

Équipe #1	« L'égalité »	Durée
Karine Christelle Samy Amélie	Synopsis : Insatisfait de son repas, un homme frappe sa femme au visage. Grâce à l'intervention d'une passante, l'homme comprendra que les femmes méritent le respect et l'égalité.	1 min. 20 sec.

Équipe #2	« Le respect d'autrui »	Durée
Laura Alice Camille	Synopsis : Une adolescente victime d'intimidation devient l'amie de son intimidatrice lorsqu'elle cette dernière lui avoue être jalouse d'elle.	1 min. 10 sec.

Équipe #3	« Une nouvelle vie »	Durée
Julianne Danny Katia Annick	Synopsis : Un jeune homme vivant dans la rue est aidé par des travailleuses sociales qui lui donne un emploi de serveur dans un restaurant.	1 min. 5 sec.

Équipe #4	« Le droit d'être homosexuel »	Durée
Béatrice Dominique Michaël	Synopsis : Deux adolescentes sont amoureuses l'une de l'autre, mais le père de l'une d'elle, n'approuvant pas cette relation, tente de frapper sa fille. Une jeune femme interviendra en leur faveur et protégera l'adolescente.	1 min.

Équipe #5	« Libéré d'une injustice »	Durée
Vincent Sabrina Roxanne Éric	Synopsis : Un adolescent victime de maltraitance à son travail dénonce son employeur qui devra payer une amende suite à la visite d'une inspectrice.	1 min. 10 sec.

Équipe #6	« Le rêve révélateur »	Durée
Suzy Martin Isabelle Stéphanie	Synopsis : Deux adolescentes fortunées se moquent de deux adolescents pauvres vivant dans la rue. Pendant la nuit, l'une des adolescentes riches rêve qu'elle vit dans la rue. Le lendemain, elle viendra en aide aux pauvres.	1 min. 25 sec.

Équipe #7	« Non à l'intimidation »	Durée
Maude Annabelle Lina	Synopsis : Un adolescent vient en aide à une élève de son école victime d'intimidation.	50 sec.

14. Sommaire et conclusion

Dans ce chapitre, une première partie s'est concentrée à bien expliquer et justifier la méthodologie employée pour mener à bien mon étude, le déroulement concret de toutes les étapes de ma recherche, le choix du traitement des données par le biais de l'analyse thématique et les catégories qui en ont découlées. Ces informations auront fourni une idée générale des aspects à la fois théoriques et pratiques de la recherche exposée dans ma thèse. J'ai également dressé un portrait des deux enseignantes participantes, Martine et Monique, de même que de leurs élèves pour rendre compte entre autres du caractère humain, et donc subjectif, des données recueillies.

C'est ainsi donc que se conclut ce troisième chapitre de la première partie qui visait à construire les bases sur lesquelles la deuxième partie sur l'analyse des données pourra se construire.

PARTIE 2 : ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre débutera par un bref préambule pour ensuite se concentrer sur l'analyse des données selon la classification des quatre catégories déterminées par l'analyse thématique discutée précédemment. La première partie de l'analyse est de nature descriptive et contient peu de commentaires ou de renvois au cadre théorique. L'analyse descriptive vise à représenter le plus fidèlement possible les propos recueillis par les participants de l'étude, leurs actions observées en classe et leur production artistique, c'est-à-dire leur court métrage ou photoroman.

Le **chapitre 4** est consacré aux liens qu'entretient le cinéma avec le récit narratif et traite de la conception généralisée chez les participants, enseignantes et élèves confondus, du film comme d'une « histoire » et des conséquences découlant d'une telle définition sur l'enseignement et l'apprentissage du cinéma dans la classe de Monique et Martine.

Le **chapitre 5** expose les différents types de réception que suppose le cinéma selon les participants et met à jour les fonctions et relations qu'entretiennent les élèves et les spectateurs avec les films, notamment lors de la création de leur court métrage et photoroman.

La **chapitre 6** présente les aspects pratiques qu'implique la création d'un court métrage et d'un photoroman et de façon plus spécifique, de la posture des enseignantes et leurs élèves face au son, au jeu des acteurs, au tournage et au montage. Tous ces chapitres se terminent par une discussion qui fait état des constats.

Je tiens à souligner dans ce préambule que mon analyse cherche volontairement à faire une analyse critique des données provenant d'une situation d'enseignement et non pas une critique du travail des enseignantes observées et de celui de leurs élèves. L'analyse des données cherche à comprendre la relation disciplinaire qu'entretiennent les deux enseignantes avec leur objet, le cinéma, mais aussi la relation didactique des élèves avec ce même objet dont le curriculum parle finalement très peu. L'un des enjeux de cette étude

est d'attirer l'attention d'acteurs importants dans l'étude du curriculum, soit le MEES et le milieu de la recherche en enseignement des arts, sur le fait que le cinéma est bel et bien enseigné dans des écoles secondaires au Québec, et que, dans les deux cas étudiés, j'ai pu observer de grands besoins de formation, mais plus encore de recherche et développement en didactique du cinéma, afin de mettre sur pied ces formations et démarrer une production de matériel pédagogique.

CHAPITRE 4 : CINÉMA ET NARRATION. QU'EST-CE QU'UN FILM ?

« Il en va aujourd'hui du cinéma comme de la littérature, et au cours de sa formation, chacun s'approprie des films aussi bien que des romans » (Pinel, 2001, *Le montage*).

15. Catégorie 1 : Le film est un récit narratif

La définition du cinéma, on l'a vu dans le chapitre théorique, s'est élaborée au fil de son histoire par un rapport constant avec le récit narratif. Dès ses débuts, des cinéastes comme Méliès ou Griffith s'emparent des romans et des récits historiques pour les adapter à l'écran. Rappelons que la légitimation de l'enseignement du cinéma chez les jeunes a souvent basé son argumentation autour de ses similitudes avec la littérature. Sans compter que les deux ouvrages pédagogiques principaux de mon corpus (*Objectif film*, *AS Film Studies*) planifient également la part de création des activités par l'écriture d'un scénario ou d'une histoire.

La définition du cinéma a occupé une part importante des entretiens et des groupes de discussion. Pendant l'entretien 1 avec les enseignantes, je leur ai demandé :

- « Quelle est votre définition du cinéma ? de la production vidéo ? »

Quant aux élèves, j'ai formulé la question pour le groupe de discussion #1 à partir d'une mise en situation:

- « Imagine que tu rencontres un adolescent de ton âge qui n'a jamais vu un film et qui ne sait pas ce que c'est. Comment lui expliquerais-tu ? »

Chez les participants de l'étude, la définition du cinéma comme une « histoire » racontée, donc narrée, est unanime. Il m'a donc paru primordial de créer cette catégorie et de commencer par celle-ci. L'analyse thématique des données touchant la représentation du film comme un récit narratif, et provenant des 5 sources, a donné naissance aux 6 sous-catégories du tableau 8 et à leurs sous-thèmes respectifs.

Tableau 8
Catégorie 1 : Le film est un récit narratif

Catégorie 1 : Le film est un récit narratif

Sous-catégorie 1 : Définition du cinéma

- Sous-thème 1 : Raconter une histoire fictive en images
- Sous-thème 2 : Raconter une « bonne » histoire
- Sous-thème 3 : Raconter le réel : cinéma documentaire

Sous-catégorie 2 : Scénarisation

- Sous-thème 1 : Synopsis, scénario et découpage technique
- Sous-thème 2 : Enseigner la scénarisation
- Sous-thème 3 : Scénariser
- Sous-thème 4 : Évaluer la scénarisation

Sous-catégorie 3 : Découpage technique

- Sous-thème 1 : Du mode écrit au mode visuel
- Sous-thème 2 : Étape nécessaire
- Sous-thème 3 : Langage cinématographique : base du découpage technique

15.1. Sous-catégorie 1 : Définition du cinéma

15.1.1. Sous-thème 1 : Raconter une histoire fictive en images

Autant dans les groupes de discussion avec les élèves que dans les entretiens individuels avec les enseignantes⁴¹, tous définissent spontanément le film comme une « histoire ». Les définitions des élèves font aussi mention, de manière complémentaire, de plusieurs éléments constitutifs du film: les acteurs, les images, le montage, les spectateurs, le point de vue du cinéaste, la création. La définition de Marie résume ce que d'autres élèves diront de manière fragmentée à propos du rôle des acteurs, de l'histoire, du caractère visuel et spectral du film.

« C'est des acteurs qui jouent un rôle alentour d'une histoire. Pis cette histoire-là est filmée et montrée à d'autres personnes. » (Marie, GD1)

⁴¹ EI1 : entretien individuel 1 (enseignantes); EI2 : entretien individuel 2 (enseignantes); GD1 : groupe de discussion 1 (élèves); GD2 : groupe de discussion 2 (élèves); O : observation (élèves et enseignantes).

Les documents pédagogiques utilisés par les élèves suite aux visionnements font état d'un focus marqué sur le caractère narratif des films. Par exemple, la prise de notes pendant le visionnement de *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011) concerne exclusivement la description des personnages (annexe 13). Et dans le questionnaire sur *Les temps modernes* (Chaplin, 1936), trois questions sur six portent sur des éléments narratifs du film (annexe 15) :

- « Qui est Charlot ? »,
- « Énumère 3 différents métiers que Charlot exerce pendant le film »,
- « Que lui arrive-t-il à cause de cette grande pauvreté? »

Certains élèves de Martine mentionnent dans leur définition du cinéma les notions de point de vue, le caractère fictionnel de certains films et la part créative dans la production d'un récit.

- « C'est une histoire d'un autre point de vue » (Roxanne, GD1).
- « Une histoire fictive qu'on montre à des gens » (Samy, GD1).
- « C'est comme quelque chose qui se passe actuellement dans le monde, parfois basé sur une histoire invraisemblable, créée, inventée avec l'imaginaire » (Karine, GD1).

L'apport de l'imagination à la définition du film revient dans les commentaires d'autres élèves, sous diverses formulations, comme dans celle-ci qui fait abstraction de la présence d'un récit : « L'imagination de quelqu'un en vidéo » (Erika, GD1) ou dans celle-ci qui oblitère la présence d'un écran physique, mais place au centre le récit et l'imagination nécessaire à sa création.

- « Ferme les yeux et imagine une histoire et dans ton histoire, il y a plusieurs personnages et tu inventes des troubles à ces personnages, tu inventes une personne qui trouve une solution pour sauver ces personnages. Et je vais lui demander de créer des endroits qu'il aime ou pas. Et il devra créer des personnages à sa manière : un qui est drôle, un qui est méchant » (Vincent, GD1).

À l'opposé, pour quelques élèves de Martine, la définition du cinéma implique une grande matérialité, car elle implique le travail de montage des images pour créer l'illusion optique du mouvement.

- « Dans l'ancien temps, c'était une série d'images qu'on met super vite ensemble [...] Pour regarder les personnes en mouvement. Pis eux ils lisent un texte. Un texte c'est plusieurs mots mis ensemble. Qu'une personne a écrit » (Christelle, GD1).

C'est une série de photos qui sont jouées tellement vite que ça a l'air que le personnage est en mouvement [...] Avec la technologie, tu n'es plus obligé de prendre une photo par chaque seconde » (Karine, GD1).

15.1.2. Sous-thème 2 : Raconter une « bonne » histoire

La question d'ouverture des groupes de discussion avec les élèves était : Quel est le dernier film que vous avez vu? Celle-ci a suscité de nombreux échanges animés concernant les synopsis des films vus et les critères permettant de qualifier un film de « bon » ou « mauvais ». Ces échanges et des entretiens individuels concerne donc aussi la définition du cinéma à partir de son caractère narratif, cette fois-ci d'un angle qualitatif.

Une fois le récit du synopsis terminé, la majorité des élèves jugeront un film de « bon » lorsque celui-ci a une « bonne histoire ». Ainsi, pour qu'un film soit bon, on évitera qu'il soit : « long pour rien » (Nicolas, Caroline, GD1), qu'il « ne se passe rien » (Luc, GD1) ou que « ça abouti à rien » (Julie, GD1). On doit aussi éviter les dialogues superflus, c'est-à-dire « des bouts qu'ils parlent pour rien dire [...] rien d'autre qui se passe (Éric, DG1).

Chez Monique, on retrouve le même critère de la « bonne histoire », énoncé à ses élèves lors de son cours sur l'écriture du synopsis du court métrage.

« Pour faire un bon film, ça prend une bonne histoire. Vous pouvez avoir des millions, mais votre film va être poche. » (O, 4-2-2016)

Elle renchérit dans le même sens que ses élèves pendant un autre cours sur le langage cinématographique lorsqu'elle les met en garde contre les « longueurs ».

« C'est juste trop long. C'est pas nécessaire. Surtout si le film est court. Pas avoir trop de longueurs » (O, 04-02-2016).

Chez les élèves de Martine, la question de la qualité du récit retiendra l'attention de quelques élèves. Par exemple, Alice n'aime pas quand la fin « n'est pas réaliste » (GD1) et Suzy critique négativement les films sur l'intimidation, car « [o]n sait toujours c'est quoi la fin. Ça sert à rien de l'écouter » (GD1).

15.1.3. Sous-thème 3 : Raconter le réel : cinéma documentaire

Malgré une définition généralisée et spontanée du film comme un récit de fiction en images, les groupes de discussion centrés avec les élèves ont permis de mettre à jour leurs perceptions sur le cinéma documentaire. Afin d'ouvrir la définition du cinéma sur des avenues différentes que celles du film de fiction ou des téléseries de fiction, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient vu des films documentaires. Plusieurs élèves ont parlé des films documentaires vus au cinéma, à l'école et à la maison.

Le premier élève à répondre à cette question dans le groupe de Monique est Luc et dit avoir vu un documentaire « sur un groupe de musique, *The Wall* » (GD1). Cette réponse demeure unique dans l'étude, car aucun autre élève ne mentionne un documentaire sur des artistes dans les groupes de discussion. Quatre élèves de Monique (Marie, Patrick, Nicolas, Caroline, GD1) se lancent spontanément dans le souvenir des films Imax sur les aurores boréales, la vie sous-marine et les papillons. Cinq élèves confirment avoir vu *La marche de l'empereur* (Jacquet, 2005). Une autre élève explique le contexte de ces visionnements au cinéma Imax.

« C'est un classique quand tu es jeune. Un dimanche quand il mouille, tes parents savent pas quoi faire, ils t'amènent à Imax pis 'écoute ça' » (Anne, GD1).

À propos des documentaires vus à la maison, les élèves de Monique mentionnent : *Découverte*, *Mythes et légendes*, *Comment c'est fait* et *National Geography*. Quant aux élèves de Martine, ils parlent en majorité des documentaires sur les animaux ou sur les dangers qui guettent la Terre. En classe, Patrick et Elyse affirment avoir vu, plus d'une fois, un documentaire intitulé *Terre et espace*.

Si les documentaires n'ont pas suscité de réaction à la première question sur la définition du cinéma, plusieurs élèves démontrent de l'enthousiasme et une appréciation envers ces films. À propos de l'émission *Enquête*, Anne dit que « [ç]a déchire le cœur. » Quant au documentaire *The Black Fish* (Cowperthwaite, 2013), elle le trouve « percutant » et touchant, car il permet de comprendre pourquoi les orques « deviennent fous » (GD1).

Le projet de photoroman de Martine intègre plusieurs films documentaires, à divers moments dans son déroulement. Lors de sa présentation sur les films des frères Lumière, au tout début du projet, Martine demande aux élèves à quel genre de film *Sortie d'usine* (Lumière, 1895) leur fait penser. Vincent répond : « Un documentaire ». Martine reprend spontanément cette réponse afin de définir les archives (O, 11-4-2016). Elle utilise aussi deux films documentaires comme source d'informations pour ses élèves, un à propos de Chaplin, qui sera visionné dans le cours d'anglais, et un sur Georges Méliès intitulé *Hugo* (Scorsese, 2011).

15.2. Sous-catégorie 2 : Scénarisation

Les projets de courts métrages et de photoromans observés dans mon étude ont débuté par l'écriture d'un synopsis par les élèves. Mon étude a fourni des données substantielles sur cette première étape réalisée par les élèves.

15.2.1. Sous-thème 1 : Synopsis, scénario et découpage technique

Il est essentiel de débiter ce sous-thème en mentionnant le fait que les élèves de Monique et Martine n'ont pas eu à rédiger un scénario⁴² pendant leur projet, mais bien un synopsis⁴³ et ensuite un découpage technique⁴⁴ dans lequel ils ont inséré les dialogues (annexe 13) ou le texte de leurs intertitres (annexe 15). Cette précision permet de lancer ce premier sous-thème qui concerne la définition du scénario.

Les données permettent de remarquer une confusion entre le synopsis et le scénario chez Monique et Martine. Ainsi, lorsque Monique donne les directives pour le projet de court

⁴² « Un scénario contient tout ce que le spectateur va voir et entendre, incluant bien sûr les dialogues. » (ACPQ, *Objectif film*, 2012, p.9)

⁴³ « Il s'agit d'un court résumé de l'histoire (maximum deux paragraphes pour un court métrage) qui permet de porter un regard critique sur l'histoire (évaluer ce qui fonctionne ou non). » (ACPQ, *Objectif film*, 2012, p.7)

⁴⁴ « Au découpage technique, chaque plan est détaillé sur une feuille. Il y a donc autant de feuilles de découpage technique qu'il y a des plans dans chaque scène du film. » (ACPQ, *Objectif film*, 2012, p.39)

métrage, elle débute en définissant le synopsis : « Le synopsis: quelques lignes, un résumé de l'histoire » (O, 9-2-2016). À noter, le document d'auto-évaluation et d'évaluation de Monique ne mentionne pas le synopsis, mais bien le scénario : « [L']originalité du scénario : L'histoire suscite l'intérêt du spectateur, elle le surprend par un ou plusieurs rebondissements ou par sa fin inattendue » (annexe 13).

Pour Martine, la confusion entre synopsis et scénario est plus subtile. En effet, le cahier de l'élève sur le photoroman et la grille d'évaluation ne mentionne jamais le terme « scénario », mais certaines consignes sous-entendent le contenu d'un scénario et non pas d'un synopsis. Dans le cahier de l'élève, on peut lire à la page 16 : « Fais le synopsis du photoroman en intégrant chaque pose dans une case » et plus bas « Résume ici les grandes lignes de ton synopsis » (annexe 15). De plus, pendant l'entretien individuel 1, Martine parle du « scénario » du projet de photoroman, alors que le cahier de l'élève du projet mentionne uniquement le « synopsis ».

15.2.2. Sous-thème 2 : Enseigner la scénarisation

En entretien, Martine affirme que l'écriture du scénario n'est pas dans ses aptitudes et comment cette situation l'a menée à penser la concentration conjointement avec l'art dramatique :

« Moi d'abord, [le scénario] c'est pas non plus ma force [...] C'est pour ça un peu que le programme [...] s'est créé parce que, entre autres, je me disais : 'ça, c'est la prof d'art dramatique qui peut les aider là-dedans. »

Dans les faits, c'est sous la supervision de Martine que les élèves ont écrit leur scénario. Des propos de Martine témoignent de son expérience dans l'enseignement de l'écriture de scénario. Pendant l'entretien 1, elle raconte qu'elle demandait à ses élèves des années précédentes d'écrire un scénario pour un projet de film d'animation. Elle ajoute que la première année du projet ce fut une « catastrophe », car les histoires étaient « plates ». L'année suivante, elle modifie son amorce en donnant un modèle plus précis aux élèves, le

conte, et exige que leur histoire développe une morale. Elle présente les contes de Perreault et des frères Grimm et parle des théories de Bettelheim. Elle se dit satisfaite du résultat.

« Ça leur donnait un peu une trame : la paresse, etc. Les histoires ont été beaucoup plus intéressantes » (EI1).

Pour l'écriture du synopsis du photoroman, Martine a utilisé plusieurs amorces : *Les temps modernes* (Chaplin, 1936), le documentaire biographique sur Chaplin, des films muets et des lettres écrites par des enfants sur les droits universels.

Quant à Monique, son amorce a été le visionnement du film *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011) et les directives du projet de court métrage sont en lien direct avec certains éléments du contenu de ce film.

« Vous allez avoir à faire la suite de *Monsieur Lazhar* [...] On est dans une école secondaire. Simon, Alice est rendu au secondaire. Bachir a un enfant au secondaire » (Monique, O – 02-02-2016).

Suite au visionnement, elle leur a demandé de remplir la fiche des personnages et ils ont fait une discussion en grand groupe pendant laquelle les thèmes du film ont été mis à jour.

15.2.3. Sous-thème 3 : Scénariser

La phase de scénarisation a fourni des données multiples, car les élèves et les enseignantes ont largement commenté cette étape. De plus, les documents produits par les enseignantes pour les élèves renferment des informations pertinentes quant aux questions de recherche.

Pendant l'observation du groupe de Monique, j'ai remarqué une grande motivation et effervescence créative chez les élèves pendant l'écriture du synopsis. Par contre, alors même que cette phase était à peine amorcée, l'attention de plusieurs élèves s'est tournée vers des questions techniques : rôles, costumes, coiffure, lieux de tournage. Une élève annonce qu'elle veut s'occuper de la caméra et sa camarade lui répond qu'elle portera une moustache pour se déguiser en Monsieur Lazhar. Dans certaines équipes, les idées se concentrent sur les personnages presque exclusivement, de même que sur la question du

casting (O, 04-02-2016). L'écriture des dialogues et la transformation du récit en vue d'un film n'a soulevé l'attention soutenue que d'une seule équipe du groupe de Monique – *Le dernier cri*. Pendant l'observation, les membres de cette équipe discutaient souvent de la structure de l'histoire et de l'effet désiré, car elles voulaient que les spectateurs comprennent le scénario, qui inclut un rêve, et qu'ils aient peur en voyant la scène de la chute finale (*punch*) avec le fantôme.

Pour le groupe de Monique la consigne d'écrire la suite de *Monsieur Lazhar* a été considérée comme un « sujet imposé » et ils ont en majorité critiqué négativement cette consigne. Geneviève dit que « dès qu'on a un sujet imposé, ça ferme des portes » (GD2), alors que Patrick raconte que « [l]a suite de Lazhar, ça été plus difficile que d'inventer une histoire » (GD2). En parlant d'un projet de photographie avec Monique, Claudia et Anne expriment la même critique.

« Le fait qu'on ait un thème ça nous bloque notre inspiration artistique [...] Si tu as pas d'inspiration, ça marche juste pas » (Claudia, GD2).

« Les sujets, il faut les respecter les sujets, mais ça t'inspire pas. Tu mets pas le cœur à l'ouvrage, fait que tu fais pas des supers photos. Tu aimes ça [la photo], mais tu peux pas prendre les photos que tu veux. » (Anne, GD2)

Quant à Luc, il prend une position encore plus radicale en affirmant que « [s]i tu peux pas décider ce que tu fais, c'est pas de l'art » (GD2).

La critique du « sujet imposé » des élèves de Monique a toutefois été contournée par l'équipe 1 – *Le dernier cri* – car elles ont réalisé un film d'horreur, alors que les autres équipes ont choisi de faire un drame, respectant le genre de *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011). Pendant l'entretien 2, Monique dit considérer que ses élèves avaient beaucoup de liberté, mais qu'ils ne l'ont pas saisie. Elle mentionne que peu d'élèves sont allés filmer à l'extérieur de l'école (2 équipes sur 5 ont des scènes d'extérieur), que personne n'a demandé à utiliser l'écran vert pour des effets spéciaux et que les scénarios « traitent souvent du suicide » (EI2). Une seule élève de Monique, Rachel, considère qu'un sujet imposé est une bonne idée, car il guide les élèves qui n'ont pas d'inspiration ou d'expérience (GD2).

À noter que les élèves de Martine n'ont fait aucune critique du « sujet imposé » de leur projet, à savoir dénoncer ou critiquer une situation d'injustice dans le monde.

15.2.4. Sous-thème 4 : Évaluer la scénarisation

La définition d'un « bon » film par les élèves a dévoilé l'importance que les élèves accordent au récit dans leur jugement critique du cinéma. Le groupe de discussion centré 2, avec les élèves de Monique et Martine, faisait suite au visionnement des projets de courts métrages et photoromans complétés, ce qui leur a permis de partager avec moi leur jugement critique de *leur* film.

Plusieurs élèves de Monique expriment leur déception face au scénario de leur film. Les membres de l'équipe 3 – *L'arbre et la chrysalide* – disent que leur film est « plat », qu'il ne « se passe pas grand chose », qu'il « y a pas de *punch* » et que leur scénario est un « drame pas dramatique ». Dans l'équipe 4 – *Bachir Lazhar, la suite* – un élève dit :

« Y'a rien dans notre film. 3 minutes 30 secondes : pas de dialogue, pas de contexte, pas de contenu. » (GD2)

Quant à l'équipe 5 – *La rechute* – un élève est certain que « [l]e monde va pas comprendre la fin » (GD2), alors qu'un autre dit que l'on « ne comprend pas assez le film » (GD2).

Seule l'équipe 2 des élèves de Monique – *Pourvu qu'il se souvienne* – aura un commentaire sur son scénario dans le document d'évaluation rédigé par l'enseignante : « Qu'est-il arrivé de significatif au cimetière ? Rebondissements ? »

Les élèves de Martine n'ont pas émis de commentaires sur le scénario de leur photoroman et cette étape du projet n'a pas été évaluée par l'enseignante.

15.3. Sous-catégorie 3 : Découpage technique

Le découpage technique (*storyboard* en anglais ou scénarimage au Canada) est une étape qui n'intervient pas à proprement parler dans la scénarisation, car elle a lieu après celle-ci, et est le travail d'un storyboardiste et non d'un scénariste. Par contre, dans le cadre

de mon étude, le découpage technique a littéralement remplacé le scénario dans les classes de Monique et Martine. C'est le document dans lequel figurent les dialogues ainsi que le détail des actions de chaque plan et/ou scène, par les dessins et par du texte (annexes 13 et 15) C'est pour cette raison que le découpage technique se trouve dans la catégorie 1.

15.3.1. Sous-thème 1 : Du mode écrit au mode visuel

Monique et Martine ont demandé aux élèves de faire un découpage technique⁴⁵ suite à la rédaction du synopsis. Pour les deux enseignantes, cette étape est incontournable dans la réalisation du court métrage, « c'est la base » (Monique, E1), car elle permet le passage entre le mode écrit et le mode visuel.

En entretien, Monique affirme qu'il faut « visualiser » le film avant de le tourner. Ses explications sur le découpage technique témoignent de l'association image-récit:

« Moi ce que je leur dis c'est que quand je regarde le découpage technique, je suis supposée comprendre l'histoire [...] Il faut vraiment qu'ils décortiquent. Mais ce que je leur montre, c'est ça: "alors là ça commence comment, ce qu'on voit?" » (E1)

Pendant son cours, cet acte de visualisation, elle le compare d'abord à la littérature : « La [l'histoire] séparer comme en chapitres d'un livre. » (O, 4-2-2016), pour ensuite revenir à une explication plus cinématographique : « Votre histoire qui va être séparée en plans [...] chaque case va être un plan. » (O, 4-2-2016) Ainsi, pour Monique, le découpage permet d'évaluer une partie des apprentissages liés au langage cinématographique.

« Je vois s'ils comprennent les plans. S'ils disent qu'ils commencent avec un gros plan, pis ils me mettent un plan à l'américaine, ça marche pas » (E1).

Afin de définir le scénarimage, Martine demande à ses élèves s'ils connaissent la différence entre un scénario et un scénarimage. Une élève répond : « Des scénarios qu'on dessine »

⁴⁵ Martine utilise le terme scénarimage dans ses explications et dans ses documents.

(O, 11-4-2016). L'association histoire-image est encore une fois mise de l'avant, cette fois-ci par une élève.

Les explications sur le découpage technique sont aussi l'occasion pour les deux enseignantes de « mimer » des techniques, une forme de « visualisation » en direct pour les élèves. Ainsi, lorsque Martine explique le fonctionnement de la pixilation (*stop motion* en anglais), juste après avoir introduit le découpage technique, elle fait une démonstration avec son corps – elle mime au ralenti – la décomposition du geste de soulever une bouteille. Quant à Monique, elle mime le tournage d'une scène en prenant une caméra et se déplace devant le groupe en commentant :

« Exemple : scène 1 plan 1, etc. Si je pars avec un gros plan de son visage, le dessin ça serait une grosse face, un gros visage, un gros plan. Aussitôt que la caméra arrête c'est un nouveau plan. Nouveau lieu : c'est une nouvelle scène. »

Suite aux explications et exemples de Martine, trois équipes feront comme elle pendant la rédaction du scénarimage et mimeront les gestes pour « visualiser » les photos à prévoir et dessiner. Une élève de ces trois équipes, Karine, démontre qu'elle a très bien compris cette fonction de visualisation du scénarimage. Après m'avoir expliqué leur histoire (« Un homme qui donne une claque à une femme. Une femme va ensuite lui en donner une pour lui faire ressentir ce que c'est [...] Le couple repart heureux, il a compris »), elle précise qu'il y a un *smack* dessiné dans le film et un *love* à la fin. Elle me dit que la claque commence en images lentes et lors de l'impact le mouvement « part ». (O, 25-4-2016)

15.3.2. Sous-thème 2 : Étape nécessaire

À la question « Qu'avez-vous trouvé le plus ennuyeux pendant le projet? », toutes les équipes de Monique ont répondu « le découpage technique ». Dans le groupe de Martine, trois équipes sur sept ont mentionné le découpage technique, mais plusieurs autres étapes du projet étaient également nommées. Malgré ce commentaire négatif des élèves de Monique, quatre équipes sur cinq de Monique disent comprendre pourquoi ils devaient en faire un, car ils l'ont utilisé pendant le tournage. Ils complètent cette affirmation en disant

que le découpage leur permettait de savoir ce qu'ils allaient filmer et dire, « plus ou moins », car il y avait de l'improvisation dans les dialogues :

« Les dialogues, un peu d'improvisation [...] parce que sinon c'est pas réaliste » (Vicky, GD2)

L'équipe 4 – *Pourvu qu'elle se souvienne* – affirme ne pas avoir utilisé son découpage technique et explique :

« Un film c'est un peu comme de l'improvisation, moi je donnais une réplique à Rachel, Rachel elle va savoir la réplique, mais il faut aussi que ça vienne d'elle. Elle va changer des mots, des trucs. Techniquement, elle va plus se fier à ça [le découpage technique] » (Maryse, EI2)

Ce choix de « l'improvisation » n'a pas été celui de l'équipe 1 – *Le dernier cri*. Les 4 élèves ont écrit des dialogues sur une feuille séparée du découpage technique et ont respecté en grande partie le texte prévu. En groupe de discussion 2, elles confirment qu'elles ont aussi peu changé les cadrages pendant le tournage. C'est l'équipe qui a terminé le tournage en premier, semblant donner raison à Monique qui avait dit aux élèves : « Si vous avez un bon découpage, ça va aller vite. » (O, 4-2-2016)

En entretien individuel #1, Monique confirme que ses élèves n'aiment pas faire le découpage technique.

« Les élèves veulent aller très vite, le découpage technique, les dessins, ils ne veulent pas faire ça. Mais ils sont évalués alors ils sont obligés de le faire » (E1).

En plus de l'argument de l'évaluation, elle insiste pour que les élèves fassent le découpage technique parce qu'ils en ont besoin pour organiser le tournage.

« Ils veulent improviser. "On va aller tourner", "On s'en va tourner". Euh quoi? Quelle scène? Quel plan? [...] il faut qu'ils soient très structurés, pis ils ont pas le choix. C'est comme ça » (E1).

Dans le même entretien, elle concède que le découpage peut changer pendant le tournage et qu'elle est consciente des défis qu'il représente pour les élèves, car ce n'est « pas évident [...] c'est tout un apprentissage ». En classe, elle met en garde les élèves : « Ce qui est long, c'est le découpage technique » (O, 4-2-2016).

Chez les deux enseignantes, la qualité des dessins du découpage technique n'est pas évaluée et, au moment des consignes, elles proposent aux élèves de faire des bonhommes allumettes.

15.3.3. *Sous-thème 3 : Langage cinématographique : base du découpage technique*

Tout comme l'enseignement de la photographie a semblé la porte d'entrée évidente vers le cinéma pour Monique, l'enseignement des échelles de plan, cadrages et mouvements de caméra a semblé aller de soi, « on doit apprendre le langage avant de pouvoir l'utiliser » (EI1). Quant à Martine, elle s'est concentrée sur l'histoire du cinéma des premiers temps. Muni du CD-ROM de l'Œil cinéma, Monique le visionne avec les élèves en le commentant à quelques reprises pour faire des liens avec le projet : « Ça va être important de tourner différents plans. Je veux pas tout le film en plan rapproché. L'expression en gros plan » (O- 04-02-2016).

À propos des effets, elle explique donc que le gros plan permet de voir l'expression du visage, que le plan oblique « rend les choses plus dramatiques » et que la caméra à l'épaule « ça bouge plus » (O- 04-02-2016), mais que tout comme le plan rapproché, il faut l'utiliser avec modération et varier les échelles de plan. Monique donne aussi quelques conseils : penser à l'effet d'un cadrage (dramatique), penser à comment planifier techniquement un zoom, éviter le contre-jour et placer les yeux des personnages au 2/3.

Dans les faits, l'observation nous a permis de voir que les élèves étaient attentifs au début de ce cours, mais que la majorité a perdu progressivement de son attention. Certains parlent ensemble du film *Beastly* (Barnz, 2011) et de son acteur principal (Alex Pettyfer), un autre fait plusieurs blagues, un autre remarque le changement de costume d'un acteur dans le film. Pendant ce même cours, Monique fait des liens avec un réalisateur (Hitchcock) et un film (*Il faut sauver le soldat Ryan*, Spielberg, 1998)

Monique fait aussi des commentaires pendant le visionnement de *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011) sur la technique cinématographique, elle attire l'attention des élèves :

« Je veux que vous regardiez comment c'est filmé » et « Voyez que la caméra est à la hauteur des élèves » (O, 29-1-2016).

À noter que j'ai pu observer, et confirmer dans le groupe de discussion 2, que le guide *Objectif film* (ACPQ, 2012) n'a été utilisé *que* pour la section sur le langage cinématographique, particulièrement les échelles de plan, car les élèves devaient noter dans le découpage technique de quel plan il s'agit. Dans le découpage technique des élèves de Martine, on ne trouve pas de trace du langage cinématographique.

15.4. Résumé et discussion

Ainsi se termine la première phase de l'analyse des données qui décrit le film comme un récit narratif à travers la conception des élèves et des enseignantes du cinéma, mais également par le biais de l'acte de scénarisation et du découpage technique. Je tenterai dans cette partie de mettre en lumière ce qui se dégage de ces données qualitatives. En me référant à mes questions de recherche et à mon cadre théorique, l'analyse de cette première partie des données m'a permis de dégager les 6 constats suivants :

1. Les élèves et les enseignantes perçoivent principalement le cinéma comme la narration d'un récit fictionnel.
2. La technique cinématographique est invisible pour les élèves.
3. Les étapes de scénarisation sont méconnues des élèves et des enseignantes.
4. L'absence d'enseignement de la scénarisation entraîne des lacunes narratives dans les projets des élèves.
5. Le découpage technique n'est pas enseigné et son caractère créatif n'est pas pris en compte.
6. L'absence d'exercices préparatoires dans les projets de courts métrages et photoromans est généralisée.

15.4.1. Constat 1 : Les élèves et les enseignantes perçoivent principalement le cinéma comme la narration d'un récit fictionnel.

Les entretiens individuels et les groupes de discussion ont dévoilés que pour les élèves et les enseignantes, la définition du cinéma repose essentiellement sur la transmission d'un récit. Ceci confirme que leur perception du cinéma est similaire à celle qu'on s'en faisait au début de son histoire, soit un média au service du récit, voire même une copie du théâtre. Ceci confirme aussi que leur perception du cinéma est fortement liée au cinéma commercial qui est essentiellement narratif. Ainsi, même si plusieurs cinéastes marquants dans l'histoire du cinéma ont rapidement développé une pratique divergente à celle du récit fictionnel, l'histoire nous prouve que le film documentaire et expérimental demeure marginalisé. Cette marginalisation est également visible dans les 2 groupes de l'étude, puisque le premier projet proposé par Martine à ses élèves est une fiction⁴⁶, et non pas un documentaire ou un film expérimental, et Monique propose majoritairement des projets de fiction à ses élèves.

La raison de ce choix de projet de récit fictionnel est évidemment directement liée à la définition spontanée du cinéma des enseignantes, à ce qu'elles considèrent l'objet d'apprentissage et d'éducation selon le schéma de Lavallée (1981). Ce qu'il faut maintenant relever, pour emboîter le pas de la démarche proposée par Condé (2014), sont les conséquences de cette définition dans la relation didactique, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement du cinéma par les enseignantes. La création d'un court métrage fictionnel exige, de par son contenu, des étapes complexes et variées qui proviennent de divers domaines: scénarisation, jeu d'acteur, montage. En ce sens, il s'agit bel et bien d'un projet au sens de Perrenoud (2000c), car il implique la mobilisation d'une grande quantité de savoirs, savoir-faire et savoir-agir (ex. : le travail d'équipe). Les données nous ont dévoilé que certaines lacunes dans les savoirs et savoir-faire des élèves et de leur enseignante. D'abord, les élèves et les enseignantes avaient très peu de connaissances sur le processus de scénarisation, de là la confusion entre ces différentes étapes et leur utilité. Quant au jeu d'acteur, Martine a réussi à combler cette lacune dans sa formation en s'associant à une enseignante d'art dramatique. Toutefois, celle-ci n'étant pas présente pendant le tournage, son expertise ne fut pas pleinement mise à profit. Quant au montage, les élèves et enseignantes ont confirmé n'avoir aucune formation dans le montage de films narratifs, donc aucun savoir-faire préalable. Il faut préciser que le film narratif raconte son

⁴⁶ Le film documentaire est un projet de 3^e année du secondaire dans la concentration de Martine.

histoire en grande partie grâce au montage et que celui-ci repose sur des règles garantissant son intelligibilité par le spectateur.

Si je n'ai pas été surprise du choix des enseignantes d'aller spontanément vers des projets de fiction, malgré les défis disciplinaires mentionnés, je suis surprise que les deux ouvrages pédagogiques retenus pour le corpus théorique, *AS Film Studies* et le guide *Objectif film*, proposent aussi la réalisation de courts métrages de fiction, alors que le film documentaire ou expérimental ne requière normalement pas de jeu d'acteur, peu de scénarisation et un montage qui fait souvent fi des règles dans le cas du film expérimental.

15.4.2. Constat 2 : La technique cinématographique n'est pas rendue visible pour les élèves.

L'analyse des données m'a confrontée au fait que pour les élèves, la technique cinématographique demeure en grande partie « invisible ». On peut expliquer ce constat par plusieurs causes observées pendant les projets de Monique et Martine. Il faut cependant débiter en rappelant que le cinéma narratif commercial utilise encore largement une technique dite « transparente »⁴⁷ et donc qu'il est souhaitable pour le spectateur qui désire devenir lui-même créateur d'un film d'apprendre à « voir » cette technique, de développer un savoir-faire en analyse filmique. Car il ne s'agit pas seulement de connaître la nomenclature des différentes échelles de plans (savoir) pour être capable de choisir celui qui sera le plus efficace dans une scène de son court métrage (savoir-faire).

D'abord, il importe de noter que les projets de Martine et Monique sont avant tout des projets pratiques. Sur l'ensemble des périodes observées, 90% ont été consacrées à la création du court métrage/photoroman. C'est dire que la démarche adoptée par les deux enseignantes pencherait largement du côté de « la pédagogie par projet – de mettre l'apprenant en activité pour réinvestir les enseignements théoriques dans les tâches pratiques dont l'assimilation serait ainsi optimisée par l'usage pédagogique » (Laborde,

⁴⁷ « Dans une perspective réaliste, la notion de transparence définit un cinéma où le travail signifiant, au niveau du cadrage, du montage, du jeu de l'acteur, se fait oublier au profit de l'illusion de réalité » (Journot, 2015, p.149).

2017, p.115). Mais alors, quels sont les enseignements théoriques réinvestis dans ces deux projets?

Il faut noter la quasi absence d'analyse de films, tant du point de vue du langage cinématographique que des autres éléments de la mise en scène (costume, son, décors, etc.). Il y a bel et bien eu des visionnements de films (*Monsieur Lazhar* et *Les temps modernes*), mais les questions de Martine dans le document concernent peu la technique et la mise en scène et Monique ne fait que mentionner aux élèves de « porter attention » à la musique, mais sans être plus précise. C'est dire que les élèves n'apprennent pas à faire de l'analyse filmique en amont du projet. Résultat, la technique demeure invisible, ou presque, pour eux.

Quant aux évaluations de Martine et Monique, elles n'insistent pas sur la réussite de l'utilisation du langage cinématographique.

Pourtant, les ouvrages pédagogiques retenus donnent une place centrale à l'apprentissage de la forme du film. La première partie complète d'AS *Film Studies* se concentre à faire découvrir aux élèves la « forme du film » (*film form*) et le guide *Objectif film* y consacre presque 1/3 de son contenu (vocabulaire de base et postproduction).

Comme l'explique Condé (2014), ce qui est discuté spontanément suite au visionnement d'un film est l'histoire. Le rôle de l'enseignant est donc de lancer et soutenir d'autres pistes de discussion, d'autres axes d'analyse et d'interprétation, notamment sur « comment » cette histoire est racontée par les images et le son. Le mystère de la technique demeure entier, sauf si l'enseignant aide les élèves à « voir » cette technique qui se veut bien souvent transparente.

Quelques élèves de Monique ont prouvé qu'ils sont capables de percevoir des éléments de la technique après avoir reçu un enseignement sur ce sujet. Par exemple, à propos du film *La jeune fille à la perle* (Webber, 2003) visionné en classe suite à des explications sur la règle des tiers (annexe 12), Christine dit avoir trouvé ça « plate », mais poursuit :

« ... quand elle a parlé que ça pouvait aussi revenir dans les films, j'ai commencé à prêter vraiment attention à ça quand je regardais des films. Maintenant, je peux vraiment le savoir que c'est quelque chose qui existe » (EI1).

Geneviève affirme même que cette connaissance s'est automatisée lors de ses visionnements de films : « moi-même je me gosse maintenant avec ça » (GD1).

Ces commentaires confirment une des conclusions de la thèse doctorale d'Agostino (2001) selon laquelle l'éducation aux médias permet de développer une attention à la technique qui permet ensuite à l'élève de développer « a deeper understanding of the constructed quality of the message [...] a new found sense or at least an appreciation of aesthetics » (p.77).

Je note ici en conclusion de ce constat que les exemples sur lesquels se fondent les réflexions et conclusions de Condé (2014) et d'Agostino (2001) se concentrent sur des discussions, en groupe ou individuelles, suite à des visionnements de films ou d'émissions télévisées. L'importance de guider l'élève au-delà de ses réflexions sur le récit pour l'amener vers des questions liées à la construction de ce récit se justifie facilement par les bénéfices énoncés. Dans le cas des deux groupes d'élèves de mon étude, ces questions sur la construction du récit par la technique ont été d'une plus grande importance, je dirais même qu'elles furent incontournables du fait que les élèves étaient plongés dans un projet. En effet, une fois la caméra en main et les acteurs prêts à jouer leur scène, toutes ces questions se sont imposées à tous les élèves impliqués dans ces projets de courts métrages de fiction. Peu d'entre eux ont été capables de transposer les techniques qu'ils remarquent dans les films dans *leur* propre film. L'équipe 1 – *Le dernier cri* – est la seule qui a mentionné en groupe de discussion 2 qu'elles avaient décidé de mettre la caméra à l'intérieur d'un casier parce qu'elles avaient déjà vu cette technique dans un film. Cependant, elles n'ont pas anticipé les effets positifs de ce choix, car ce cadrage isole les deux personnages de l'environnement et positionne le spectateur dans un espace privé et lui permet de devenir complice de leur secret.

15.4.3. Constat 3: Les étapes de la scénarisation sont méconnues des élèves et des enseignantes.

Objectif film (ACPQ, 2012) et *AS Film Studies* (Benyahia et al., 2008) proposent de débiter la création d'un court métrage de fiction par l'écriture d'un scénario. Cela semble aller de soi, mais nous reviendrons sur ce présupposé un peu plus tard dans la discussion afin d'expliquer les avantages de d'autres avenues pour les élèves. Cela semble aussi justifier le choix des enseignantes de débiter le projet par cette étape, mais dans les faits

les données dévoilent une confusion autour de la scénarisation et des manques dans son enseignement desquels résultent des problèmes variés dans les courts métrages et photoromans.

Plusieurs étapes précèdent la rédaction à proprement dite du scénario. Le guide *Objectif film* décrit ainsi les étapes de la scénarisation :

« Il faut d'abord trouver une idée (idéation), puis écrire un bref résumé de cette histoire (synopsis), développer ce synopsis en scènes (scène à scène) et, enfin, arriver au scénario final » (ACPQ, 2012, p.6).

Dans *AS Film Studies* (Benyahia et al., 2008), l'écriture d'un scénario est proposée comme un des projets pratiques, « practical application of learning », qui se trouvent au dernier chapitre de la première partie du livre qui avait introduit l'élève à la forme du film, la narration et les genres.

De plus, le guide *Objectif film* (ACPQ, 2012) ne fait pas que définir les étapes de la scénarisation, il donne des exemples et des contre-exemples, des conseils et propose des exercices préparatoires. Voici un extrait d'un encadré « trucs et astuces » qui traite du scénario et de la structure du récit :

« Même les très courts métrages sont constitués de trois parties distinctes et de deux nœuds dramatiques [...] Garde aussi à l'esprit que les courts métrages peuvent tirer avantage d'une fin surprenante ou inattendue. » (p.15)

Malgré le fait que les élèves de Monique avaient en leur possession ce guide, à aucun moment il n'a été utilisé par l'enseignante pour introduire sa classe à la scénarisation. J'ajoute ici que ni Monique ni Martine n'ont donné à leurs élèves un exemple de synopsis, de scène à scène ou de scénario pendant le projet. Un extrait du scénario de *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011) est pourtant disponible dans les fiches de l'Œil cinéma que Monique avait en sa possession pour préparer ses cours.

On peut donc voir que dans les deux ouvrages pédagogiques, l'élève est guidé à travers de multiples étapes d'acquisition de connaissances, surtout spécifiques au cinéma, et que l'écriture du scénario est l'étape finale d'un processus d'apprentissage complexe qui demande de rédiger un récit, mais en plus d'imaginer sa transposition en images et en sons.

L'étude des deux groupes d'élèves m'a permis de constater que les deux enseignantes ont fait fi de plusieurs de ces étapes, qu'elles n'ont pas défini le contenu d'un récit ni même donné d'exemples. Pourtant, la qualité du récit des courts métrages sera évaluée par Monique.

J'ai décrit plus tôt la confusion qui existe chez Martine et Monique entre le synopsis et le scénario. L'exemple de scénario que l'on trouve dans le guide *Objectif film* montre à quel point l'écart est grand entre le synopsis et le scénario final puisque celui-ci inclut des informations particulières que ne possède pas le synopsis ni le scène à scène :

- les dialogues ;
- le moment de la journée ;
- l'action des personnages bien définie et sa relation avec le lieu et les objets ;
- l'ambiance sonore ;
- les personnes et les objets hors-champ et les sons off ;
- les transitions (montage).

L'analyse descriptive du matériel pédagogique de Monique (le découpage technique) et Martine (le scénarimage) a permis de voir que ce document tend à suppléer l'absence de scénario, cependant il ne contient pas les mêmes informations. Ainsi, les deux documents remis par les enseignantes se focalisent sur la *forme* du court métrage et photoroman et beaucoup moins sur le récit, empêchant du même coup l'enseignante de pouvoir évaluer la qualité du récit et guider les élèves vers certains ajustements antérieurs au tournage.

J'en conclus donc que malgré la part importante que le récit occupe dans l'appréciation d'un film pour les enseignantes, il n'y a pas eu d'enseignement de la scénarisation en classe et que cette absence résulte en grande partie d'une relation disciplinaire déficiente sur la pratique scénaristique. Les conséquences de cette absence d'initiation à l'écriture scénaristique sont d'ailleurs assez flagrantes lors du visionnement des projets des élèves des deux groupes.

Je rappelle ici que le cinéma de fiction implique généralement la rédaction d'un scénario préalable au tournage, les films improvisés par les acteurs devant la caméra, comme *Shadows* (Cassavetes, 1948) ou *Eldorado* (Binamé, 1996), font figure d'exception dans l'histoire du cinéma de fiction. L'absence de scénario dans la création du court métrage et

du photoroman a eu comme conséquence majeure la production de films avec une trame narrative sans rebondissement. Les réactions parfois négatives des élèves face à leur propre film, « drame pas dramatique », confirment cette critique et ressemblent étrangement aux commentaires qu'ils avaient faits en groupe de discussion centré 1 à propos de « mauvais » films. Effectivement, le visionnement des projets des élèves permet de noter des expositions incomplètes, l'absence de péripéties ou de chute finale.

Les dialogues ont souvent été improvisés dans les courts métrages des élèves et cela les rends imprécis, incomplets ou au contraire trop long.

15.4.4. Constat 4: Le découpage technique n'est pas enseigné et son caractère créatif n'est pas pris en compte.

Tout comme la scénarisation, le découpage technique est une étape complexe du processus de réalisation d'un film. L'analyse descriptive des données permet de voir que, tout comme le scénario, c'est une étape dont la définition et l'utilité demeurent confuses chez les enseignantes, sans oublier qu'elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement à proprement parler.

Comme pour le scénario, les élèves n'ont pas reçu d'exemple de découpage technique et on ne leur a pas précisé en quoi il consiste et à quoi il sert exactement. Monique et Martine démontrent dans leurs cours qu'elles savent que le découpage technique permet de « visualiser le scénario » (ACPQ, 2012, p.40), toutefois sa composante créative n'est pas du tout abordée avec les élèves, faisant de cette étape un processus technique à valeur utilitaire : « ça sert pendant le tournage » (Monique, O, 15-2-2016). Effectivement, les données prouvent que les élèves ont utilisé le découpage technique pendant le tournage et parfois le montage. Pourtant, le guide *Objectif film* (ACPQ, 2012) dit explicitement que ce document a plus qu'une valeur utilitaire puisqu'il poursuit le processus évolutif du scénario :

« Si certaines idées du scénario semblent mal fonctionner, il est encore temps de les modifier. Le découpage technique est une étape aussi créative que l'écriture du scénario. Rien encore ne t'empêche de bonifier ce dernier. » (p.39)

En plus de réfléchir de manière critique à son scénario, le découpage technique met en branle chez l'élève un autre type de langage, celui des images principalement, qui implique sa créativité dans l'élaboration d'une deuxième phase d'écriture, celle visuelle. Par le choix

de certains angles de prise de vue, de transition, de cadrage, etc., le découpage technique contient des choix qui donnent au film sa « facture visuelle » unique. De plus, dans son ouvrage pratique *Réaliser son premier court métrage* (2017), Patmore explique qu'au-delà des nécessités pratiques, le découpage permet de travailler sur le déroulement et le rythme de l'histoire. Effectivement, le découpage technique contient le rythme du film et de ses scènes par la quantité de plans et leur durée. Le découpage technique contient les effets que les scènes cherchent à produire sur le spectateur par les choix de la trame sonore ou de l'éclairage. Le découpage technique permet aussi « d'anticiper le montage et tout problème de raccord » (*Objectif film*, 2012, p.40). C'est une étape intense de création qui requiert des élèves de prendre des décisions qui ont une répercussion directe sur « comment » leur histoire sera racontée par le son et l'image. Dans le film pédagogique *Un film c'est un film* (Zarifian, 1973), on donne justement trois versions d'une même scène tournées par trois réalisateurs qui expliquent leurs choix de mise en scène afin de dévoiler la créativité que requiert la scénarisation, mais plus encore le découpage technique.

Malheureusement, ces rôles du découpage technique n'ont pas été enseignés aux élèves et on a exigé d'eux qu'ils « remplissent » les cases. L'évaluation de Monique des découpages de ses élèves dévoile cette position puisque les critères portent sur la complétude du découpage (toutes les parties du découpage sont complétées) et sur la classification correcte du langage cinématographique. Quant à Martine, elle n'a pas évalué le contenu des scénarimages de manière indépendante du cahier de l'élève sur le photoroman, elle a simplement vérifié s'il avait été complété.

Comme pour le scénario, les conséquences de l'absence d'enseignement du découpage technique sont visibles dans les courts métrages et photoromans, mais cette fois-ci, ils concernent le principe de continuité spatio-temporelle et les effets recherchés sur le spectateur. Effectivement, le découpage technique permet de réfléchir à comment on fera comprendre notre histoire et qu'est-ce qu'elle fera ressentir aux spectateurs, par le biais des images et du son. Dans *AS Film Studies*, on demande à l'élève : Comment présente-t-on un personnage visuellement? La rencontre entre deux personnages? Que dit un costume, des décors? Que dit un mouvement de caméra sur un personnage, son destin futur? Comment rendre une scène dramatique par l'image? Comique? Toutes ces questions en lien avec le

langage visuel, elles s'imposent en grande partie lors du découpage technique. Et lorsqu'elles ne sont pas posées, elles entraînent nécessairement des « vides » dans le court métrage.

Dans les courts métrages des élèves de Monique, on a de longues scènes qui semblent présager une action qui ne survient finalement jamais. Inversement, on retrouve des scènes très courtes qui nous font sauter d'un espace à un autre sans préavis. On peine parfois à comprendre combien de temps s'est écoulé entre deux plans à cause d'une absence d'effet de transition (ex. : fondu au noir). L'absence de champ-contrechamp ou le choix d'échelle de plan trop large ne permettent pas au spectateur de voir l'émotion sur le visage des acteurs. Dans les photoromans, les déplacements de la caméra dans l'espace, lors de la prise de photos, ne respectent pas toujours la règle des 180 degrés, ce qui désoriente le spectateur.

16. Sommaire et conclusion

Ce premier chapitre d'analyse des données, répondant à la question « qu'est-ce qu'un film ? », a permis de discuter de la relation disciplinaire des enseignantes avec leur objet d'enseignement, le cinéma, et de la relation didactique des élèves avec ce même objet. Effectivement, l'étude dévoile qu'il existe une réelle relation disciplinaire entre les deux enseignantes et le cinéma, car elles ont participé à diverses formations et continuent de le faire sur une base régulière. Cependant, les données dévoilent une relation disciplinaire plutôt fragmentaire où l'analyse filmique et les phases antérieures au tournage, scénarisation et découpage technique/scénarimage, sont peu valorisées.

Parallèlement, l'analyse des données a aussi mis en lumière la relation didactique des élèves à l'objet, le cinéma. Paradoxalement, pour les enseignantes et leurs élèves, le film est avant tout une histoire, mais l'enseignement de la scénarisation demeure minimal, de même que celui du langage cinématographique en contexte (analyse filmique), langage qui permet en grande partie de mettre en forme l'histoire du film. Le nombre restreint d'exercices préparatoires aux deux projets observés et l'attention réduite portée au découpage technique découlent entre autres de cette « invisibilité » de la technique.

Le **chapitre 5** sera l'occasion de me pencher sur les données en lien avec les questions de réception filmique. De manière concrète, il sera question de la relation que les enseignantes et leurs élèves entretiennent avec le cinéma, notamment des « apprentissages » qu'ils cherchent dans les récits que leur offrent les films, mais aussi de l'identification aux émotions des personnages, processus dont la mise en place dans la production du court métrage et du photoroman pose un grand défi.

CHAPITRE 5 : CINÉMA ET RÉCEPTION : À QUOI SERT UN FILM ?

« [Le film] étant l'objet d'échange, de communication, il permet d'ouvrir un espace de dialogue démocratique : le cinéma nous émeu, nous donne à penser, nous offre un point de vue sur le monde, traduit une expérience humaine qui nous fascine ou nous révolte [...] » (Condé, Fonck, Vervier, 2006, p.179)

17. Catégorie 2 : Le film comme expérience spectatorielle

Au chapitre 2, il a été question de diverses définitions du cinéma, dont celles qui incluent les bénéfices de l'expérience de réception du film. Pour Jullier et Laveratto (2008), le film peut être l'occasion pour le spectateur de faire « l'expérience ordinaire de penser avec le cinéma » (p.9), de mettre en branle chez le spectateur des questionnements fondamentaux sur ses valeurs, ses choix, ses actions dans la vie quotidienne. En ce sens, l'expérience du film, de l'œuvre d'art en général selon Berger (1999), peut conduire à une meilleure connaissance de soi.

Ce second chapitre consacré à l'analyse des données a pris forme autour de la dimension expérientielle du film, soit de sa réception. Il fait référence à mon questionnaire de recherche sur les perceptions du cinéma chez les enseignantes et leurs élèves et comment ces perceptions influencent leur enseignement et leur apprentissage de façon concrète pendant le projet de court métrage et de photoroman.

Pour mettre à jour la perception de la dimension expérientielle du cinéma, j'ai posé la même question aux élèves lors du groupe de discussion centré #1 et lors de l'entretien individuel #1 avec les enseignantes, soit :

- « Pourquoi regardez-vous des films? »

Cette question sur la réception des films par les élèves et les enseignantes a soulevé des réponses beaucoup plus variées que celles sur la définition du cinéma. Ces réponses dévoilent la multiplicité et la complexité des relations film-spectateur possibles, sans oublier qu'elles permettent de préciser leur perception du cinéma au-delà de son « histoire ».

En résumé, les élèves ont répondu qu'ils appréciaient les leçons de vie que les films proposent, le divertissement qu'ils leur procurent, sans oublier l'expérience artistique et émotionnelle que certains films provoquent. Il sera donc question dans ce chapitre 2 des sous-catégories suivantes :

Tableau 9
Catégorie 2 : Le film comme expérience spectatorielle

Catégorie 2 : Le film comme expérience spectatorielle

Sous-catégorie 1 : Le film comme source d'apprentissage

Sous-thème 1 : Le spectateur apprend à vivre

Sous-catégorie 2 : Le film comme divertissement

Sous-thème 1 : Regarder des films pour se divertir

Sous-catégorie 3 : Le film comme expérience de médiation

Sous-thème 1 : Le film comme critique de la société

Sous-thème 2 : Le film comme publicité

Sous-catégorie 4 : Le film comme expérience artistique visuelle

Sous-thème 1 : L'expérience cinématographique et la qualité de l'image

Sous-thème 2 : L'art du film réside dans ses techniques visuelles

Sous-thème 3 : L'art du film réside *ailleurs* que dans les techniques visuelles

17.1. Sous-catégorie 1 : Le film comme source d'apprentissage

Pour plusieurs élèves interrogés dans le groupe de discussion centré #1, de même que pour Martine, le film est source d'apprentissage, par le biais d'un message, qui prend la forme d'une leçon, d'une mise en garde ou d'un conseil. Le projet de photoroman de Martine prend ouvertement la voie de la leçon de vie par son thème sur les injustices (et la recherche de solution face à celles-ci). En entretien individuel #1, Martine raconte aussi qu'elle avait fait un projet d'animation sur les contes et leur morale qui suivait cette même voie de la leçon de vie.

17.1.1. Sous-thème 1 : Le spectateur apprend à vivre

Les apprentissages que les élèves de Martine et Monique disent pouvoir vivre grâce à leur contact avec des films ont été regroupés dans le sous-thème 1, soit : le spectateur apprend à vivre. Plusieurs élèves expriment pendant le groupe de discussion centré #1 leur perception du film comme source de « leçon de vie ». Suzy donne comme exemple la morale de *Zootopia* (Howard, Moore, 2016): « Elle est un lapin, mais elle peut devenir policière » (GD1). La définition du cinéma de Lina consiste en des images en mouvement et « une morale derrière l’histoire » (GD1). Camille explique que les films sont sources d’informations :

« Moi j’aime les genres de films qu’à la fin il y a un genre de leçon et qui nous apprend quelque chose [...] je peux apprendre beaucoup de choses. Je veux pas dire des choses scientifiques [...] des secrets de vie [...] qui sont utiles à la vie [...] Ça me donne des idées. » (GD1)

Quant à Karine, le film peut jouer le rôle de conseiller, puisqu’elle a déjà recommandé, à une élève de son école qui vivait de l’intimidation, de voir un film sur ce sujet. Anne précise que le film peut nous mettre en garde et elle donne l’exemple un film qui raconte la vie d’une femme atteinte d’Alzheimer, *Still Alice* (Glatzer, Westmoreland, 2014):

« Tu te dis juste que c’est une réalité qui arrive souvent et que t’espère pas te retrouver là-dedans. Faut que tu regardes le film pour comprendre. Pis il faut pas que t’oublie que ça arrive. » (GD1)

Camille va plus loin en proposant la création d’un film sur l’intimidation plus « original » qui donnerait le point de vue de la personne qui intimide : « Il doit y avoir une raison pourquoi il intimide » (GD1). Suzy va nuancer les propos de Camille en faisant le récit du reproche de son père : « Tu agis trop comme les personnages dans les films [...] Tu penses que la vie ça va toujours bien finir. » (GD1)

Pour ces élèves, les films sont une source d’apprentissage dont la forme est variée, mais dont le contenu est toujours intimement lié à l’existence et aux choix qu’elle nous propose.

Le film nous conseille, nous met en garde, nous explique la vie et ces élèves apprécient les films pour cette raison.

17.2. Sous-catégorie 2 : Le film comme divertissement

Le chapitre 2 a fait le point sur comment, dès ses débuts, le cinéma a été considéré comme une forme de divertissement des masses. Les nombreux reproches qu'on lui a faits jusqu'à très récemment et la réticence toujours présente à l'inclure dans le curriculum dans le système d'éducation découle en partie de cette facette même de sa nature. Le guide *AS Film Studies* mentionne la réticence des élèves à analyser des films de peur de perdre le « plaisir » de les regarder pour se divertir (2008, p.4). Si les groupes de discussion centrés et les entretiens individuels témoignent d'un intérêt marqué pour l'apprentissage que peut procurer le contact avec les films, l'autre raison qui pousse les élèves et enseignantes à regarder des films est le divertissement qu'ils leur procurent.

17.2.1. Sous-thème 1 : Regarder des films pour se divertir

À la question « pourquoi regardez-vous des films? » plusieurs élèves ont proposé des réponses en lien avec le divertissement et avec ce qu'il implique de « diversion ». Pour Nicolas, le film sert essentiellement à « se divertir » (GD1), pour Christine « [c]'est juste cool » (GD1) et pour Marie, il sert à se « changer les idées » ou « passer le temps » un jour de pluie (GD1). Pour Alice, il permet de ne « penser à rien » (GD1).

Monique, adepte des sièges D-Box, compare l'expérience du film dans ces sièges à celle d'un manège :

« [...] c'est comme si tu étais à Disney World, pis que tu vas dans un manège, pis que ça dure deux minutes, tu as la simulation de n'importe quoi, mais là ça dure deux heures. » (EI1)

Chez Martine, l'expérience du divertissement entre en conflit avec sa définition de l'art, dont il sera question dans la sous-catégorie 4. Ainsi, elle affirme que le cinéma n'est pas

toujours de l'art, car « [ç]a peut être juste du divertissement [...] ce qu'on projette, est-ce que c'est vraiment de l'art ? Pas toujours » (EI1).

17.3. Sous-catégorie 3 : Le film comme expérience de médiation

En entretien, la première réaction de Martine envers le terme « média de masse » a été négative :

- **Caroline** : Est-ce que tu classerais plus le cinéma comme étant un art ou un média de masse ?
- **Martine** : Ah non, par exemple, pas un média de masse.

Les élèves de Monique interrogés sur leur définition du cinéma ne connaissent tout simplement pas ce terme. Elyse me demandera spontanément : « C'est quoi un média de masse ? » (GD1). Une fois que le terme média de masse a pu se débarrasser du préjugé défavorable qui lui colle à la peau et qu'une définition claire a été établie, l'étude menée dans les groupes de Monique et Martine a fourni des données sur les diverses voies de la médiation de masse que le film peut choisir d'emprunter et comment les élèves et les enseignantes sont susceptibles, ou non, de les reconnaître.

17.3.1. Sous-thème 1 : Le film comme critique de la société

- **Martine** : Le cinéma peut être vu par beaucoup de personnes [...]
- **Caroline** : Tantôt tu me disais, 'on va aller parler de ce qui nous dérange un peu dans la société pis avec notre film on va traiter de ce sujet là.' Alors on va penser que tu vas utiliser le cinéma pour transmettre...
- **Martine** : Un message [...] Nécessairement, un média c'est toujours un message que tu envoies à un public cible. Le multimédia c'est ça. [...] Donc le cinéma, il y a toujours un public cible, à peu près. Il y a toujours un message. Il y en a aussi que c'est juste avec des messages. Chaplin faisait ça, c'était beaucoup une critique de la société. (EI1)

En choisissant le film de Chaplin *Les temps modernes* (1936) comme introduction au projet de photoroman, Martine dévoile son intérêt envers un cinéma qui va un peu plus loin que la « leçon de vie » et qui questionne les idéologies qui structurent le fonctionnement de nos sociétés. Le thème du projet de photoroman de Martine a incité les élèves à se positionner de manière critique face à des situations d'injustices, à trouver des moyens de les résoudre pour finalement mettre cette vision en images. Le film est alors non seulement envisagé du point de vue de la réception, de l'apprentissage qu'il peut nous apporter, mais du point de vue de la transmission, du partage de sa propre vision critique du monde et de ses propres solutions.

17.3.2. Sous-thème 2 : Le film comme publicité

Lors du groupe de discussion centré #1, une élève de Monique, Claudia, soulève un commentaire unique dans l'étude, et pourtant au cœur de la définition du cinéma comme média de masse, à savoir que le cinéma peut jouer le rôle de publicité. Ainsi, à propos des vidéoclips, Claudia dit :

« Quand tu écoutes ta musique, tu écoutes pas nécessairement le vidéoclip [...] Admettons, la première fois que tu écoutes la chanson. Après c'est juste la toune que t'aimes. » (GD1)

Ici, de manière implicite, Claudia explique comment le vidéoclip est un outil de diffusion et de publicité pour la musique, qu'il permet de « vendre » une chanson, mais surtout le chanteur ou groupe de musique. Sans le savoir, Claudia met en évidence le rôle central du vidéoclip depuis ses débuts, soit créer des stars de la musique populaire.

17.4. Sous-catégorie 4 : Le film comme expérience artistique visuelle

« Que ce soit sur les ordi ou à la main, c'est la même chose. L'art c'est de l'art. »
Karine (GD1)

Cette remarque de Karine peut paraître vague de prime abord, pourtant elle exprime clairement que pour cette dernière la composante centrale de la définition du cinéma comme art réside dans sa technique. Les nombreux commentaires des élèves et des enseignantes à propos du film comme expérience spectatorielle artistique tournent tous autour de la composante visuelle de celui-ci. Que ce soit la sensibilité des élèves à la qualité de l'image cinématographique, leur appréciation du travail technique de l'image ou de l'originalité des costumes, force est de constater que lorsqu'ils sont questionnés en profondeur, ils dévoilent une compréhension de la pratique cinématographique qui va au-delà du récit.

17.4.1. Sous-thème 1 : L'expérience cinématographique et la qualité de l'image

La majorité des élèves de Monique vont voir des films au cinéma, malgré la grande accessibilité des nouvelles plates-formes et le prix élevé du billet d'entrée. Plusieurs confirment qu'ils iraient plus souvent si ce n'était pas aussi cher. Les élèves de Martine vont aussi au cinéma, mais la fréquence est très diverse. Alors que Beatrice dit aller plus de 150 fois par année, parce « qu' il y a toujours quelqu'un pour nous emmener » (GD1), Katia dit qu'elle n'y va que 3 fois (GD1).

Plusieurs élèves des deux groupes remarquent également une différence dans la qualité de l'image et c'est le facteur qui les incite à aller au cinéma ou à préférer la télévision haute définition au détriment des autres plates-formes. Tous les élèves confirment qu'ils regardent des films sur leur ordinateur, tablette et même cellulaire ou iPod, parce que les parents « monopolisent la télévision » (GD1) et « c'est gratuit » (GD1). Par contre, quelques élèves de Monique se plaignent de la mauvaise qualité de l'image sur ces plates-formes. Par exemple, Patrick dit regarder *seulement* des séries sur son téléphone et 3 élèves de Monique disent que sur les cellulaires et tablettes « c'est trop petit » (GD1). Camille explique que sa famille préfère acheter des DVD Blue Ray, car ils ont une télévision haute définition et la qualité de l'image est supérieure que s'ils passent par leur Apple TV et un ordinateur. Ces commentaires démontrent clairement que les élèves font la différence entre

les diverses plates-formes et sont sensibles à la qualité et au format de l'image cinématographique.

17.4.2. Sous-thème 2 : L'art du film réside dans ses techniques visuelles

Pour Monique, le cinéma est véritablement un art, « le septième » (EI1). Ses commentaires en entretien individuel expriment qu'au-delà de son appréciation de certains récits, son expérience cinématographique est intimement liée à l'esthétique et la dimension technique du film. À propos du film d'action historique *Héro* (Yimou, 2002), elle dit : « Puis tout à coup c'est tout en rouge, tu vois la fille qui est toute au ralenti, c'est tout au ralenti » (EI1). Elle nomme affectueusement le film *La jeune fille à la perle* (Webber, 2003) « mon bijou », en raison du travail minutieux de la lumière et de la règle des tiers. Elle commente aussi rapidement qu'elle a aimé le changement de format (carré, 1 : 1 à 1.85 : 1) dans le film *Mommy* (Dolan, 2014).

En groupe de discussion centré #1, à la question, « Est-ce que vous pensez que le cinéma c'est plus un art, un média de masse ou un objet de divertissement ? », plusieurs élèves de Monique font le lien entre l'art et la part visuelle du film. Un film est de l'art « à cause des cadrages » (Nicolas) ou de « toutes les prises de vue » (Justine). Luc résume : « Dans le fond, tous les films plus concentrés sur le visuel, c'est plus de l'art » (GD1). À propos des films de Tim Burton, 4 élèves affirment que c'est de l'art à cause de la technique de l'animation image par image et de l'effort qu'elle implique en termes de temps et d'habiletés manuelles. Maryse explique que toutes les figurines, les modèles réduits ont été fabriqués à la main et Elyse estime que « c'est long à faire ».

Ces commentaires semblent faire un écho à ce que Monique dira en entretien individuel #1 à propos de son enseignement sur le cinéma d'animation. En plus de mentionner l'usage

d'un DVD de l'ONF – *24 idées secondes* – elle mentionne que dans les films d'animation les artistes travaillent « longuement » à la réalisation de ces animations.

17.4.3. Sous-thème 3 : L'art du film réside ailleurs que dans la technique visuelle

Guidés par des questions précises de leur enseignante, les élèves de Martine ont démontré leur capacité à reconnaître des composantes différentes que la technique visuelle dans la création du film. Dans le cahier de l'élève sur le photoroman (annexe 15, p.27-28), on trouve les questions suivantes :

- Jeu d'acteur : « Raconte les quatre gags successifs » (scène de la machine à nourrir)
- Point de vue du cinéaste exprimé dans son film : « Charlie Chaplin était très critique des conditions des travailleurs dans les industries. Que dénonce-t-il ? »

Ce retour sur le film, corrigé en classe avec l'enseignante d'art dramatique, a fait réfléchir les élèves sur différentes composantes du film et comment celles-ci découlent de l'intention du cinéaste. Lorsque l'enseignante corrige la question 6. a) : « *Les temps modernes* a été tourné huit ans après l'invention du cinéma parlant (1927). Pourtant, *Les temps modernes* montre que Charlie Chaplin ne veut pas profiter entièrement de cette invention. Pourquoi ? » (annexe 15, p.27-28), les élèves proposent des réponses très diverses:

- « Il ne veut pas gâcher le personnage de Charlot » (Christelle, O, 18-04-2016)
- « Il veut faire rire par le geste et non par les paroles (Vincent, O, 18-04-2016)
- « Parce que c'est son style » (Katia, O, 18-04-2016)
- « Charlot est comme une ballerine, on va pas commencer à le voir parler sur la scène » (Suzy, O, 18-04-2016)
- « plus accessible » (Camille, O, 18-04-2016)

Quant à Christine, une élève de Monique, elle parle de la part artistique d'un vidéoclip qui se trouve dans les costumes et les maquillages. À propos du vidéoclip *Telephone* (Åkerlund, 2010) de la chanteuse Lady Gaga, elle parle de son maquillage et de ses lunettes en cigarettes : « Son accoutrement est artistique » (GD1)

17.4.4. Sous-thème 4 : L'art du film réside dans la culture

Ce dernier sous-thème s'insère dans la sous-catégorie 4 parce qu'implicitement il implique chez les enseignantes et leurs élèves une réception filmique qui tient compte de la dimension culturelle des films. À propos du dernier film vu, les élèves mentionnent surtout des films américains : *Hunger Games* (Ross, 2012), *Martian* (Scott, 2015), *The Hateful Heigt* (Tarantino, 2015), *The Revenant* (Iñarritu, 2015), *American Sniper* (Easrwood, 2014), *Skyfall* (Mendes, 2012), etc. Cependant, la forme du groupe de discussion a permis d'ouvrir une réflexion chez les élèves qui ont rapidement retracé des films appréciés provenant de la France et du Québec.

Dans le groupe de Monique, quelques élèves parlent des films français ; alors que quatre disent ne pas les aimer, entre autres parce qu'ils « décrochent » à cause de l'accent français (Christine, GD1), Anne nuance en mentionnant que l'accent devient secondaire « si l'histoire est bonne » (GD1) et deux élèves de Monique disent qu'ils ont aimé *Le dîner de cons* (Veber, 1998). Quant au cinéma québécois, Claudia et Anne ont vu et aimé *Paul à Québec* (Bouvier, 2015) à cause de l'histoire, mais aussi parce que « le jeu d'acteur, le père qui meurt...wow ! » (GD1, Anne). Trois autres ont vu *Mommy* (Dolan, 2012) et *J'ai tué ma mère* (Dolan, 2009). Claudia explique qu'elle regarde des films québécois parce que « ça fait partie de la culture » et Christine renchérit par : « [y]'a du beau cinéma ici au Québec » (GD1).

Cette appréciation des films québécois et étrangers a pris des ramifications plus complexes dans les réponses des deux enseignantes en entretien individuel #1. En effet, leur appréciation du cinéma non-américain est mitigée, mais elles considèrent qu'il s'agit d'un corpus qu'elles doivent intégrer dans leur enseignement aux élèves.

Monique affirme en entretien individuel #1 qu'elle ne voit pas vraiment de films québécois, car elle n'apprécie pas la « manière qu'ils parlent » (EI1), et qu'elle regarde surtout des films français. Cependant, elle aime la « manière de filmer » de Xavier Dolan, selon elle c'est « un génie » et « [q]ue tu aimes ou t'aimes pas, il faut voir » ses films (EI1). Dans les

faits, les discussions avec Monique m'ont appris qu'elle a vu des films de Philippe Falardeau ainsi que plusieurs films d'animation québécoise, dont *Les voisins* (McLaren, 1952) et *Ryan* (Landreth, 2004). Elle est par ailleurs contente d'avoir choisi le film québécois *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011) pour le projet, car il comble un « vide » (O, 02-02-2016).

Martine aussi sent que l'enseignement de films étrangers vient combler un manque dans la filmographie personnelle de ses élèves. Pour elle, enseigner le cinéma est ouvrir l'horizon, le bagage cinématographique des élèves.

« Tu sais quand même, je leur présente des films. Je veux leur montrer qu'il y a autre chose que les films qu'ils connaissent. (EI1)

En entretien individuel #1, Martine parle aussi de son appréciation des films français, elle me conseille d'ailleurs de voir le film *Le prénom* (de La Patellière, Delaporte, 2012), son film préféré, et elle me raconte avec plaisir sa rencontre avec les films étrangers lors du Festival international du film de Montréal :

« Tu ne ressors pas de ton expérience cinématographique avec la même émotion. Des fois, frustrée, tu comprends pas pourquoi ça finit comme ça. [...] Puis tranquillement, l'appréciation se fait ailleurs de ces films-là. » (EI1)

Cette relation entre l'expérience cinématographique et l'émotion qu'elle nous procure n'est pas seulement associée aux commentaires des enseignantes, ni même au cinéma étranger, et la sous-catégorie suivante présentera les données liées à cette branche de la réception filmique.

17.5. Sous-catégorie 5 : Le film comme expérience émotionnelle

Le rôle joué par l'émotion ressentie lors du visionnement d'un film influence grandement le choix d'un film. Surtout, les élèves expliquent assez clairement comment leur appréciation de l'expérience cinématographique passe par l'identification-projection et les effets associés à celle-ci, soit la catharsis et l'évasion vers l'imaginaire.

17.5.1. Sous-thème 1 : L'identification-projection dans les films

À propos de *Titanic* (Cameron, 1997), Suzy affirme : « Je l'ai regardé genre 10 fois et je pleure chaque fois à la fin » (GD1). L'exaltation de l'identification à des héros et la projection libératrice de l'accomplissement d'actes interdits forment une part importante dans l'appréciation de l'expérience spectatorielle cinématographique mentionnée par les élèves. Pendant les groupes de discussion, à la question « Pourquoi regardez-vous des films? », en plus de parler de divertissement et d'apprentissage, plusieurs élèves du groupe de Monique et Martine parlent d'identification-projection, de manière implicite – comme dans le commentaire de Suzy ci-dessus – ou de manière explicite, comme dans cette réponse de Dominique.

« J'aime avoir le même sentiment que la personne sur la télé. Comme quand l'histoire ressemble un peu à ta vie, ça me fait vraiment aimer le film. » (GD1)

Claudia aussi exprime très bien comment le genre du film, dans ce cas-ci le drame, mais aussi la facture réaliste de celui-ci, favorise son identification :

« *Mommy*, l'histoire est dure à regarder, mais en même temps, y'a du vrai monde qui vit ça [...] C'est des films que j'accroche pis je me sens dans le film [...] J'ai l'impression que ça pourrait m'arriver, je me sens vraiment connectée au film. » (GD1)

Le héros auquel on s'identifie peut varier d'un élève à l'autre, mais l'effet est le même.

« Comme si je regarde un film de chevalier, je me sens comme Lancelot. » (Samy, GD1)

« Quand on regarde des films vraiment *bad*, après on a envie de faire comme eux. » (Vincent, GD1)

Quant à la projection de désirs interdits sur des personnages « méchants » qui seront finalement punis, les élèves n'en ont pas parlé dans les groupes de discussions. Cependant, les élèves de l'équipe *Le dernier cri* ont clairement introduit cette notion de projection dans leur court métrage, car les deux personnages principaux, deux rebelles qui avaient commis du vandalisme dans leur école, sont finalement punis par le fantôme de leur ancienne enseignante.

17.5.2. Sous-thème 2 : L'effet cathartique du film

Les élèves et les enseignantes n'apprécient pas seulement pouvoir s'identifier à un personnage, mais recherchent les émotions que le film peut leur faire ressentir. Une élève explique même que « [s]elon mon humeur, je choisis une sorte de film » (Martine, DG1). Dans le groupe de discussion centré #1, Anne et Christine parlent ouvertement de l'expérience émotionnelle que leur procurent les films, les drames surtout, et introduisent ce qu'on peut qualifier d'effet cathartique :

« C'est un antidépresseur [...] Admettons que tu as un chagrin, pis tu as pas une raison distincte. Tu prends le film pour pleurer, genre tu te sens pas coupable de pleurer pour rien. » (Anne, GD1)

« Quand tu as envie de brailler, tu regardes un film qui va te faire brailler. » (Christine, GD1)

Puisque cette émotion que le film nous permet de vivre pendant deux heures passe par l'identification à un personnage, le spectateur peut la vivre libre de tout jugement par son entourage, un avantage noté par deux élèves.

« Tu mets ça [l'émotion] sur le dos du film. » (Geneviève, GD1)

« Il peut pas être frus contre toi. » (Claudia, GD1)

17.5.3. Sous-thème 3 : L'effet d'évasion du film

Le sentiment d'évasion que procure le film a aussi été mentionné pendant les groupes de discussion centré #1. Les élèves disent regarder des films pour « changer d'univers ou de monde » (Lina, GD1). Pour Marie, l'évasion c'est carrément se projeter dans une autre époque, « les années 50 » (GD1), alors que pour Claudia s'est simplement parce que « ça change de ton quotidien ». (GS1). S'évader dans un autre univers, s'identifier et se projeter dans l'Autre de l'écran, c'est aussi mettre en pause des émotions désagréables causées par la réalité. Dominique explique que le cinéma lui permet d'arrêter de penser à ses chicanes avec sa mère car elle « rentre dans un différent monde ». (GD1)

17.6. Résumé et discussion

Ainsi se termine la deuxième phase de l'analyse des données qui décrit l'expérience spectatorielle filmique des élèves et des enseignantes. Ces données, surtout recueillies pendant les entretiens individuels et groupes de discussion, ont permis d'entrevoir les raisons qui poussent les élèves et les enseignantes à voir et apprécier des films, au-delà de l'intérêt envers le récit. L'analyse de cette deuxième partie des données m'a permis de dégager les 4 constats suivants :

- Le film permet aux élèves de réfléchir à « comment vivre leur vie » par l'analyse et la création d'un film.
- La culture populaire n'a pas encore sa place dans les cours de Monique et Martine.
- Les deux enseignantes sont sensibles à « l'art du film », mais il n'est pas enseigné aux élèves.
- Susciter des émotions chez le spectateur : une part importante de l'expérience cinématographique, mais une tâche difficile à réaliser pour les élèves dans leur projet.

17.6.1. Constat 1 : Le film permet aux élèves de réfléchir à « comment vivre leur vie » par l'analyse et la création d'un film.

Plusieurs élèves ont exprimé de diverses manières qu'ils voient le film comme un moyen de comprendre les humains et donc de mieux se connaître soi-même. Cela rejoint parfaitement la conception de la fonction éthique du cinéma proposée par Jullier et Leveratto (2008) et élargie à l'œuvre d'art en général par Berger (1999), c'est-à-dire qu'elle est la médiatisation de l'expérience humaine et que le spectateur peut réfléchir sur sa propre expérience à partir du contact avec cette œuvre.

Il est important de souligner que le film *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011), choisi par Monique pour son projet, n'a pas seulement l'avantage de se dérouler dans une école, raison pratique qu'elle a évoquée pour motiver son choix, mais il soulève très concrètement des questions qui touchent les adolescents : relation enseignant-élève et parent-enfant,

suicide et deuil. Le visionnement de ce film et la réflexion des élèves à une possible suite, les a amenés à réfléchir à des problématiques qui les touchent et qui sont parfois très éloignées du propos du film: identité sexuelle, intimidation, violence familiale, etc. Dans la création de leurs courts métrages, ils ont donc cherché des réponses à la question « comment dois-je vivre ma vie? » À titre d'exemple, le court métrage *La rechute* est le récit de deux élèves qui décident d'aider un élève de leur école victime d'intimidation. Dans le projet de Martine, cette question, formulée par le biais du thème de l'injustice, et la réponse des élèves à celle-ci, s'est exprimée encore plus clairement dans leurs photoromans. Tous les projets prennent position contre des injustices et proposent différentes solutions, parfois drastiques (ex. : une claque), parfois simples (ex. : une discussion), parfois originales (ex. : un rêve).

Dans le chapitre 2, il a été mentionné de la position de certains auteurs (Parry, 2013; Condé, 2006) à propos des bénéfices de l'éducation littéraire et cinématographique grâce à la capacité des récits à offrir une vision du monde qui peut être le point de départ d'un « *philosopher pratique* » (Jullier, Leveratto, 2008). La médiation de ce récit par l'œuvre permet plus que simplement offrir un récit, elle permet par l'identification-projection de faire « vivre » une vision du monde avec tout ce qu'elle implique d'émotions. Les commentaires des élèves dévoilent qu'ils comprennent de manière *implicite* le fonctionnement de cette médiation et ses effets.

Les documents pédagogiques produits par l'ONF, l'Œil cinéma et l'organisme Les Grignoux proposent en majorité des discussions qui cherchent à mettre à jour la vision du monde proposée par le film pour ensuite guider les jeunes spectateurs à « penser avec le cinéma » (Jullier, Leveratto, 2008) sur le plan éthique. Mais alors que ces documents pédagogiques parlent uniquement de la réception du film, la réflexion des élèves de Monique et Martine s'est produite par le biais de la création d'une œuvre. Ce contraste entre le peu de discussion proposée suite à la réception du film dans le projet de Monique (*Monsieur Lazhar*) et le peu de place à la création dans les documents pédagogiques fait en sorte que d'une part comme de l'autre, l'élève est privé d'un apprentissage important.

Ainsi, du côté des documents pédagogiques, on prive les élèves de projets qui mettent en branle un processus de création par lequel leur propre vision du monde peut s'exprimer et

être partagée, mais aussi de la possibilité d'une mobilisation réelle de leurs nouveaux savoirs et savoir-faire. Du côté des élèves de Monique et Martine, les élèves apprennent peu à analyser et interpréter le sens et les effets des films, à décoder leurs discours (postures idéologiques, les traditions culturelles, etc.) qui sont tissés à la trame narrative des films et qui forment la vision du monde qu'ils proposent.

17.6.2. Constat 2 : La culture populaire n'a pas encore sa place dans les cours de Monique et Martine

Dans leur ouvrage *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire* (Condé, Fonck, Vervier, 2006), les auteurs recommandent de sélectionner les films à étudier en classe selon 3 critères : le sérieux du propos, la dimension artistique et les caractéristiques originales par rapport aux productions commerciales. Les films à l'étude dans les dossiers pédagogiques Les Grignoux ont été retenus en fonction des discussions et réflexions thématiques qu'ils pourront soulever chez les jeunes spectateurs. Quant aux deux enseignantes de l'étude, elles ont choisi les films présentés en classe selon les critères suivants : la force du message critique (*Les temps modernes*) et le contexte socio-culturel proche des élèves (*Monsieur Lazhar*).

Ce qui m'a surpris, autant chez les organismes que chez les deux enseignantes, est la persistance d'une « hiérarchie » guidant le choix des films qui ressemble étrangement à celle du *low art* et *high art* et à la collection des 100 films à voir à l'école constituée par Alain Bergala et nommée pompeusement « L'Éden cinéma ». Même si Monique confirme qu'elle présente un film que les élèves aiment et connaissent, *V for Vendetta* (McTeigue, 2006), qu'elle-même n'apprécie pas car trop violent, il faut reconnaître que la culture cinématographique des élèves, essentiellement constituée de *blockbusters* hollywoodiens n'est pas réellement incluse dans l'enseignement de Monique et Martine (ni même dans le corpus de dossiers pédagogiques Les Grignoux ou l'Œil cinéma). Pourtant, introduire la culture populaire en classe c'est construire à partir des connaissances antérieures des élèves, en matière de cinéma entre autres, et ouvrir la porte des lectures éthiques des films : « [c]hoisir des films en fonction du plaisir particulier qu'ils nous ont procuré du fait de l'interprétation éthique ressentie lors de vision est donc encore la meilleure méthode » (Jullier, Leveratto, 2008, p.9). En d'autres mots, les discussions éthiques autour du film ont

plus de chance d'avoir *réellement* lieu si les élèves ont eu du plaisir à voir le film en question. Inclure la culture populaire est au cœur du projet d'éducation aux médias proposé par David Buckingham au Royaume-Uni (*Media Education*, 2003) et Barbara Laborde en France (*De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, 2017). Toutefois, les préjugés sur les médias comme contenu disciplinaire persistent (panique médiatique, divertissement). Laborde remarque que dans le système d'éducation français, un changement de paradigme dans l'enseignement du cinéma est en train de se produire, mais avec beaucoup de réticence (2017). Quant au Québec, le MEES a fait des médias un DGF (domaine général de formation) dans le programme de formation de l'école québécoise, autant dire rien de précis en termes de contenu disciplinaire. Quant au cours optionnel *arts plastiques et multimédia*, il opte clairement pour une définition du cinéma « matérialiste », soit un médium ou « matériau formel » (Soulez, Kitsopanidou, 2015, p.7). En d'autres mots, une des techniques disponibles à l'élève pour créer des images. Nous sommes loin d'un enseignement du cinéma et encore plus loin d'une éducation aux médias.

Les groupes de discussion ont démontré que les élèves consomment énormément de films et qu'ils aiment en parler. Tout comme Buckingham et Laborde, je crois que cette culture cinématographique, souvent beaucoup plus vaste que leur culture des arts visuels ou littéraire, est une source de connaissances très riche à partir de laquelle l'enseignant peut travailler plutôt que de chercher à combler une culture cinématographique « déficiente ».

Les activités pédagogiques de la première partie d'AS *Films Studies* tirent clairement avantage de la culture cinématographique des élèves, donc de leurs connaissances antérieures souvent implicites, en se basant sur des *blockbusters* hollywoodiens (*Seven*, Fincher, 1995; *Pirates of the Caribbean*, Verbinski, 2003; *Casino Royale*, Campbell, 2006) ou en laissant les élèves choisir eux-mêmes le film à étudier pour la discussion ou l'exercice. Ces activités pédagogiques cherchent à expliciter pour l'élève, mettre à jour pour lui-même, le groupe et l'enseignant, ses connaissances afin de pouvoir ensuite les reformuler en termes scientifiques. C'est exactement la même démarche que propose Buckingham dans *Media Education* (2003), une démarche qui demande à l'enseignant de choisir en partie un corpus de films qui proviennent de la culture populaire.

En ne pigeant pas dans la culture cinématographique des élèves, les enseignantes de mon étude démontrent leur acceptation d'une dichotomie entre un *low* cinéma et un *high* cinéma.

Comme le dit Laborde : « sans dire que "tout se vaut", on peut prétendre que "tout peut être objet d'étude", à condition d'être au centre d'un projet pédagogique clair » (2017, p. 77). Ce projet pédagogique sur un corpus de films issus de la culture populaire peut viser la transmission de nombreuses connaissances et le développement de compétences : analyse critique des idéologies véhiculées par le cinéma hollywoodien, explication des modes de production et diffusion du cinéma, fonctionnement du *star system*, histoire du cinéma et de ses techniques, évolution du cinéma vers de nouvelles formes et plates-formes, etc.

17.6.3. Constat 3 : Les deux enseignantes sont sensibles à « l'art du film », mais il n'est pas enseigné aux élèves.

Les données ont démontré que les enseignantes et leurs élèves situent la part « artistique » du film soit dans sa technique visuelle (ex.: cadrage, échelle de plan, lumière, couleurs, etc.) ou dans sa technique manuelle (ex.: construction et manipulation de marionnettes pour l'animation image par image). Les données démontrent aussi qu'ils sont capables de repérer dans des films ces composantes qui leur plaisent (ex.: application soutenue de la règle des tiers, esthétique gothique) et qu'ils apprécient les projections en salle de cinéma ou sur téléviseur HD qui leur procurent une qualité d'image supérieure au téléphone intelligent ou à la tablette. Cependant, le savoir-faire qu'implique la création de ces images de grande qualité et les raisons qui guident les innombrables choix menant au montage particulier d'une scène demeurent flous pour les enseignantes et leurs élèves. J'ai discuté dans le constat 4 du chapitre 4 (10.4.2) du fait que la technique cinématographique, le langage cinématographique plus particulièrement, n'est pas « rendu visible » aux élèves par de l'analyse filmique en classe. Maintenant, j'aimerais discuter plus précisément de l'absence d'enseignement des intentions, de la recherche d'effet et de sens que sous-entend « l'art du film ».

Monique a enseigné pendant un cours complet le langage cinématographique et pendant cette période elle a pointé quelques effets que peuvent produire certains cadrages ou échelles de plan. Cependant, ces mentions sont décontextualisées (elles ne renvoient pas à un film précis), ne sont pas toujours accompagnées d'un exemple visuel et les exemples mentionnés sont parfois inconnus des élèves (ex. : *Il faut sauver le soldat Ryan* ou

Hitchcock). Ce qui est important de remarquer ici est que dans ce cours sur le langage cinématographique, Monique fait très peu mention des intentions de sens ou d'effet qui motivent les choix parmi toutes les possibilités de ce langage. Pourtant, le guide *Objectif film* donne quelques pistes sur les effets que le langage cinématographique peut produire : dynamisme grâce au découpage (p.21), différence entre un plan descriptif, narratif et psychologique (p.22), utilisation de l'angle pour souligner la force ou la faiblesse d'un personnage ou encore pour produire un malaise ou un déséquilibre (p.23), effet d'angoisse par la caméra à l'épaule (p.25). De plus, il est difficile de bien saisir toute la portée d'un gros plan sur l'expression du visage d'une actrice si l'on n'a pas connaissance du récit du film et des plans qui précèdent celui-ci.

Dans sa grille d'évaluation, même si trente points sont alloués au langage cinématographique (mouvement de caméra, angles de prise de vue, échelle de plan, transitions et effets spéciaux), on ne mentionne toujours pas la question de l'intention. Chaque élément est évalué sur la base de l'intégration d'un plus grand nombre de techniques différentes.

Monique démontre en entretien et en classe une grande sensibilité pour l'image et sa composition. Elle guide les élèves dans des discussions autour de ces questions sur le film *La jeune fille à la perle* (Webber, 2003), en leur demandant de centrer leur attention sur l'éclairage et la règle des tiers. Malheureusement, ces consignes ne visent qu'un repérage de techniques de la part de l'élève et ne mènent pas à une interprétation du sens et des effets de ces clairs obscurs et de compositions inspirées de la peinture hollandaise du 17^e siècle. Dans *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire* (2006), les auteurs jettent les bases de leur méthode pédagogique d'animation d'ateliers sur le cinéma et soulignent l'écueil de l'enseignement de la forme pour la forme et expliquent sa source :

« [...] parce qu'ils [les élèves] ne sont pas convertis à la hiérarchie de valeurs implicites qui est à l'origine de ces analyses. La forme, loin de tirer son sens d'elle-même, ne paraît réellement significative que dans un contexte idéologique définissant ce qu'est ou ce que doit être le cinéma, et donc la manière dont il faut voir les films. » (Condé, Fonck, Vervier, p.14)

Un des rôles de l'animateur consiste donc à guider l'élève à emprunter ce passage entre le repérage de certaines techniques et l'interprétation qui peut en découler en regard du film,

de son contexte de production, de son propos idéologique, etc. L'animateur propose ainsi aux jeunes spectateurs de nouvelles pistes de réflexion au-delà de la compréhension du récit.

Pendant le projet de court métrage de la suite de *M.Lazhar*, Monique ne va pas inclure de discussion suite au visionnement de *M. Lazhar* (Falardeau, 2011), et ce, malgré le fait qu'elle avait en sa possession les fiches de l'Œil cinéma (annexe 11) qui proposent 25 activités (discussions et exercices) autour du film. Ce film devient donc un simple prétexte à la création. Même les informations du documentaire sur la création du film (*Making of : « de la scène à l'écran »*, 2011)⁴⁸ que les élèves ont visionné en classe ne seront pas réinvesties dans le projet de court métrage. Ainsi, dans ce projet de court métrage, les élèves ne seront pas guidés à devenir des « amateurs d'art » cinématographique :

« Un véritable amateur de peinture ne se contente pas de regarder et d'apprécier un tableau en déclarant que c'est beau ou que c'est joli ; il s'intéresse à la manière de faire de l'artiste, il s'interroge sur les motivations de l'artiste, il compare ce tableau à d'autres tableaux qu'il connaît, il compare la démarche de cet artiste dont il contemple l'œuvre à celle d'autres artistes dont il a connaissance » (Condé, Fonck et Vervier, 2006, p.9).

Quant à Martine, le cahier de l'élève sur le photoroman propose un questionnaire sur le film *Les temps modernes* (Chaplin, 1936) qui vise à développer la compétence 3 (apprécier une œuvre d'art), mais ce dernier focalise très peu son attention sur « l'art » du film et se penche plutôt sur le récit, le jeu de l'acteur, le message critique de la société industrielle et le personnage de Charlot. La compétence 3 revient dans la dernière partie du projet de photoroman dans l'exercice « appréciation du travail d'un pair » (annexe 15, p.29), qui est une évaluation du photoroman d'un pair. Cette fois-ci, Martine propose une évaluation de l'art technique du film qui va plus loin que la variété des techniques et questionne la cohérence, l'originalité, l'expressivité, l'authenticité des cadrages, du montage et même du jeu d'acteur. Mais comment les jeunes élèves peuvent-ils évaluer ces éléments si on ne leur a pas enseigné à interpréter et juger ces composantes dans un film ?

⁴⁸ source : DVD *Monsieur Lazhar*.

17.6.4. Constat 4 : Susciter des émotions chez le spectateur : une part importante de l'expérience cinématographique, mais une tâche difficile à réaliser pour les élèves dans leur projet.

Les données soulevées dans l'analyse descriptive m'ont permis de constater des déficiences dans l'enseignement de la scénarisation et du langage cinématographique qui expliquent que les courts métrages et photoromans des élèves ne parviennent presque jamais à susciter une émotion particulière chez le spectateur. Les élèves de Monique ont remarqué avec déception cette absence d'émotion dans leur propre projet. Ainsi, quatre courts métrages sur cinq sont des drames, mais ne suscitent pas de tristesse lors du visionnement.

D'abord, ces drames « pas dramatiques » ont des failles dans leur scénario qui font en sorte qu'il n'y a parfois *pas* de drame (ex. : aucun nœud dramatique à résoudre). Dans le cas des photoromans, la relation entre les personnages ou le déroulement de l'action sont parfois confus au point qu'il devient impossible de comprendre le récit.

De plus, les techniques favorisant l'identification au héros (gros plan, caméra subjective ou semi-subjective, raccord regard) n'ont presque pas été utilisées par les élèves dans leurs projets. Bougeant peu leur caméra dans l'espace (ex. : point de vue uniquement frontal sur les personnages) et n'utilisant presque pas les modifications d'échelle de plan (ex. : plan américain vers plan rapproché) ou le montage à l'intérieur d'une scène (ex. : champ-contrechamp), leur intuition pendant le tournage les a poussés à adopter une position similaire à celle des cinéastes des premiers temps, habitués du théâtre, soit « une prise de vue d'un seul jet embrassant frontalement la totalité d'un décor » (Pinel, 2001, p.6). Car la notion d'espace au cinéma est complexe, triple : « On distingue *l'espace à filmer*, celui du décor où évolue l'acteur, *l'espace enregistré par l'appareil*, c'est-à-dire le cadre, *l'espace du film*, celui suscité par le découpage-montage avec la succession des plans » (Pinel, 2001, p.40). Pour la majorité des élèves, la conscience de ces trois espaces, distincts mais complémentaires, ne peut être que le fruit d'un apprentissage. Il aura fallu attendre plus de 20 ans, et le génie de Griffith, pour que le premier gros plan apparaisse dans un film, lui qui avait décidé, non pas de modifier le jeu de son actrice, mais bien modifier « son rapport avec le spectateur (en augmentant la dimension de son visage) » (Pinel, 2001, p.16).

Les élèves ont démontré pendant les groupes de discussion qu'ils apprécient les émotions et l'identification que leur procurent les films, mais ils n'ont pas appris à produire eux-mêmes des images permettant l'identification. C'est que la construction de cette identification entre le spectateur et les personnages du film fonctionne au cinéma grâce à plusieurs langages (écrit, visuel et sonore). *Objectif film* parle justement des effets produits par la musique : « Dans un film, la musique peut être sombre, joyeuse, rapide ou lente, en fonction de l'effet recherché. On peut l'associer à une émotion ou un personnage » (p.57). Mais parvenir à voir et comprendre comment s'articule la technique et l'intention dans un film requiert plus d'un visionnement pour le spectateur. Condé, Fonck et Vervier notent que « la majorité des spectateurs ne voient effectivement les films qu'une seule fois, et ils estiment que très généralement cette vision unique leur suffit pour une compréhension et une appréhension correcte du film » (2006, p.11).

Si un seul visionnement permet de comprendre le récit de manière générale, la façon dont il est « raconté » par les images et le son, demande plusieurs visionnements. Enseigner aux élèves à percevoir et analyser comment est créée l'identification, et les émotions qui lui sont rattachées, est ce que propose *AS Film Studies*. Regarder des films, mais surtout analyser leur forme, permet d'entrevoir les ficelles cachées de ce dispositif pour ensuite être à même de l'utiliser dans ses propres films et produire les effets recherchés.

En 1930, le cinéaste et théoricien Sergei Eisenstein expliquait lors d'une conférence à la Sorbonne l'importance de la relation entre message et émotion :

« Il s'agit de réaliser une série d'images composées de telle sorte qu'elles provoquent un mouvement affectif, qui éveille à son tour une série d'idées. Le mouvement va de l'image au sentiment, du sentiment à la thèse » (p.23).

Dans le cas des deux groupes de l'étude, la réception est un aspect complètement absent dans l'enseignement des projets. Ni le synopsis, ni le découpage technique/scénarimage ne questionne l'élève ni sur le « récepteur » du message de ses images médiatiques ni sur le « comment » créer ce « mouvement affectif » ou « éveiller » des idées. Même si la question du « message » à transmettre est claire dans les évaluations de Martine et que le découpage technique des photos inclut les notions d'« intention, d'état, d'émotion », le « comment » y parvenir n'est pas abordé.

18. Sommaire et conclusion

Ce **deuxième chapitre** d'analyse des données, répondant à la question « à quoi sert un film ? », a permis à nouveau de discuter de la relation disciplinaire des enseignantes avec le cinéma, mais plus encore de la relation didactique des élèves avec cet objet d'apprentissage. Effectivement, les données dévoilent encore une fois un paradoxe qui semble naître d'une inadéquation entre la relation disciplinaire des enseignantes avec le cinéma et la relation didactique entre les élèves et le cinéma. D'une part, les enseignantes proposent aux élèves la réalisation d'un projet de court métrage/photoroman de fiction qui doit proposer au spectateur un récit ayant comme objectif implicite de soulever son questionnement éthique sur divers sujets, mais aussi de susciter des émotions. D'autre part, dans la relation didactique de l'élève au cinéma, il n'est presque pas question des moyens dont dispose le film pour en arriver à créer l'identification entre les personages et le spectateur ou encore produire des effets pouvant provoquer des émotions chez lui.

Le **chapitre 6** sera l'occasion de me pencher sur les données en lien avec les questions de production cinématographique. De manière concrète, il sera question de la relation didactique, à la fois créative et pratique, que les enseignantes mettent en place dans leur classe lors du projet de court métrage/photoroman et du rapport des enseignantes et de leurs élèves à l'aspect technique du film.

CHAPITRE 6 : CINÉMA ET CRÉATION : COMMENT FAIRE UN FILM ?

« [le travail du monteur] dépend de ses yeux, de ses oreilles, de son jugement et bien entendu du matériel dont il dispose. Ce travail consiste à sortir des limbes où l'on caché le tournage, de le dégager d'un territoire incertain, à la façon dont les explorateurs exhument de l'humus les cités mayas perdues au cœur de la forêt vierge. » (Pinel, 2001, p.56)

19. CATÉGORIE 3 : Le film comme création audio-visuelle

Un film est une création, généralement collaborative, qui implique un travail créatif et artistique, mais aussi technique, tant audio que visuel. Les films produits par une seule personne sont souvent des courts métrages à petit budget réalisés par des cinéastes indépendants, voire expérimentaux. Rarement a-t-on la surprise d'apprendre que des cinéastes connus et bien financés, comme Alfonso Cuarón ou Xavier Dolan, se chargent du montage de leur propre film.

Dans ce chapitre 6, il sera question de la catégorie 3 qui a émergée en grande partie des données de l'observation participante, une méthode de cueillette très riche en informations, d'où les nombreuses sous-catégories. Cette catégorie permet de répondre à deux questions de ma recherche, soit :

1. Qu'enseigne-t-on dans les cours observés pour l'étude ?
2. Comment enseigne-t-on le cinéma dans ces cours ?

En résumé, ces données permettent d'entrevoir le rapport à la technique du film des enseignantes et de leurs élèves, la place de l'image versus celle du son dans la création du film, le jeu d'acteur, de même que les étapes de tournage et de montage.

Tableau 10
Catégorie 3 : Le film comme création audiovisuelle

Catégorie 3 : Le film comme création audiovisuelle

Sous-catégorie 1 : Le son et le film

Sous-catégorie 2 : L'image et le film

Sous-thème 1 : La photographie comme porte d'entrée vers le film

Sous-thème 2 : La pixilation

Sous-catégorie 3 : La technique et le film

Sous-thème 1 : Le projet de cinéma : un projet pratique

Sous-thème 2 : Le rapport à la technique des enseignantes

Sous-thème 3 : Le rapport à la technique des élèves

Sous-thème 4 : La formation technique et l'enseignement de la technique

Sous-catégorie 4 : Le jeu d'acteur

Sous-thème 1 : Le jeu d'acteur pour les enseignantes

Sous-thème 2 : Le jeu d'acteur pour les élèves

Sous-catégorie 5 : Le tournage

Sous-thème 1 : Le tournage pour les élèves

Sous-thème 2 : Le tournage pour les enseignantes

Sous-thème 3 : La résolution de problèmes

Sous-thème 4 : Le travail d'équipe

Sous-catégorie 6 : Le montage

Sous-thème 1 : Le montage pour les enseignantes

Sous-thème 2 : Le montage pour les élèves

Sous-thème 3 : Au-delà de la technique du montage

19.1. Sous-catégorie 1 : Le son et le film

Pendant son entretien individuel 1, Martine parle longuement de l'importance du son dans la concentration qu'elle a créée et explique que la deuxième année complète y est consacrée. Le projet audio en secondaire 2 consiste à utiliser des scènes déjà existantes, mais dont la trame sonore a été retirée. Elle demande à ses élèves de refaire le montage de

ces scènes et d'enregistrer une trame sonore de trois pistes : bruitage, musique et trame narrative (dialogues). Dans ses directives fictives, elle exprime le rôle du son dans la création de l'ambiance du film.

« Je devais entendre des pas. Est-ce que c'était inquiétant ou une marche bucolique? [...] Ils doivent comprendre l'importance du son et du bruitage. Des deux en fait. » (E11)

Pendant l'observation de son cours sur le cinéma des premiers temps, j'ai pu entendre Martine parler du son au cinéma à plusieurs reprises. Elle raconte l'histoire des bonimenteurs et de la musique en direct qui accompagnait les films muets. Elle retrace les expérimentations sonores de Gaumont et Warner et l'enregistrement optique du son sur la pellicule qui révolutionne la synchronisation du son et de l'image. Elle explique aussi les raisons qui ont poussé Chaplin à refuser le son dans plusieurs de ses films et celles qui ont poussé Michel Hazanavicius à faire un film muet en 2011 (*The Artist*). Elle termine son exposé en mentionnant le premier film parlant, *The Jazz Singer* (Alan Crosland, 1927), et aussi le rôle des intertitres de l'époque du muet jusqu'à nos jours.

Dans le projet de photoroman de Martine, un film muet, les élèves ont dû insérer leurs dialogues dans des intertitres, la trame sonore étant uniquement composée de musique. Inspirés par les films muets vus en classe et par l'époque à laquelle ils ont été réalisés, 4 équipes sur 7 ont choisi une musique de piano rappelant cette époque. Les élèves du photoroman *Le droit d'être homosexuel* ont choisi une musique électronique rapide et dynamique et ceux du photoroman *L'égalité* et *Non à l'intimidation* ont choisi une musique de style hip hop, ce qui a surpris toute la classe pendant le visionnement en grand groupe.

Pour Monique, la question du son est avant tout une problématique technique et sa préoccupation concerne la qualité sonore des courts métrages. Pendant le visionnement du film *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011), elle attire l'attention des élèves sur la musique, « le rôle de la musique dans le film comme c'est important » (O, 29-01-2016), mais ce commentaire unique n'est pas suivi d'explication sur le pourquoi de cette « importance ». En classe, elle mentionne à ses élèves qu'il est difficile de faire un « film vraiment bon du début à la fin [...] qu'on entend bien les personnages parler » (O, 09-02-2016). Les micros intégrés dans les caméras n'étant pas selon elle assez sensibles pour bien capter les

dialogues, alors elle en achètera des nouveaux juste à temps pour le début du projet. En entretien individuel #2, elle dit avoir entendu une différence avec les nouveaux micros, mais elle demeure encore insatisfaite, « c'est un point faible » (EI2). Selon les commentaires des élèves, le résultat avec les nouveaux micros n'est pas concluant. Une équipe a préféré le son enregistré avec le micro intégré dans la caméra et une autre équipe dit que le son est « à chier » (GD2). Par contre, la plupart des défauts au niveau sonore remarqués par les élèves dans leur film sont le résultat de l'environnement du lieu de tournage (bruits ambiants, écho, tournage en extérieur, etc.) ou de méconnaissance du fonctionnement du micro (erreur et/ou oubli de connexion à la caméra, positionnement par rapport du micro, sensibilité, etc.).

Il faut également remarquer que les élèves de Monique ont eu l'obligation d'utiliser une pièce musicale au piano provenant du film *M. Lazhar* intitulée *La chrysalide* (Martin Léon, 2011). Cette pièce minimaliste à la tonalité triste a donné aux courts métrages une ambiance dramatique et nostalgique.

19.2. Sous-catégorie 2 : L'image et le film

19.2.1. Sous-thème 1 : *La photographie comme porte d'entrée vers le film*

Dans les deux écoles, les enseignantes ont décidé d'enseigner la photographie avant le cinéma. Selon Monique, les apprentissages techniques de la photographie sont réinvestis dans le projet de court métrage des élèves.

« C'est la base [...] Tout ce qui est prise de vue, échelle de plan, alors ils voient tout ça. Puis on revoit tout ça en cinéma, avec les échelles de plan, alors c'est aussi les profondeurs de champ. En cinéma, il y a déjà la base. La loi des tiers pour les prises de vue. Alors ça va ensemble. Ça va bien. » (EI #1)

Il faut noter que la grille d'évaluation de Monique pour le court métrage comprend l'exploitation des angles de prise de vue et l'échelle de plans, mais pas la règle des tiers. Quant à Martine, son projet de photoroman est concrètement une suite de photographies dont l'animation crée l'illusion du mouvement (pixilation). La grille d'évaluation des élèves de Martine inclut les gestes transformateurs, c'est-à-dire le montage (critères :

fluidité et pertinence des effets choisis), le langage plastique, c'est-à-dire les effets spéciaux (critère : efficacité) et l'authenticité de la production (critères : originalité, expressivité).

19.2.2. Sous-thème 2 : La pixilation

En entretien individuel #1, Martine parle du projet de photoroman, non pas comme d'un film ou de cinéma, mais plutôt comme une étape préparatoire à d'autres projets plus complexes. C'est la première étape vers le projet d'animation d'objets image par image en secondaire 3 et vers le projet de court métrage en secondaire 5. Ce dernier projet est d'ailleurs le seul que Martine nomme explicitement un « film de fiction ». Dans les faits, l'observation m'a permis de constater que le projet de pixilation de photoroman pose des défis techniques très complexes. Pendant le tournage, les élèves ont dû très souvent reprendre une ou plusieurs photographies, mais il était difficile pour les acteurs de se replacer au même endroit et de reprendre leur geste et leur expression là où ils l'avaient laissé. Pendant le tournage, l'équipe de *L'égalité* m'a expliqué qu'ils prenaient comme point de repère les photographies précédentes accessibles sur l'écran de l'appareil photo. Toutefois, grâce au visionnement des photoromans, j'ai pu remarquer que le montage des photographies manque souvent de continuité. Il en découle de manière générale un montage très saccadé qui donne aux acteurs des mouvements artificiels. Par moments, les difficultés liées à la pixilation de photographies provoquent une incompréhension de l'action. Par exemple, dans *Le droit d'être homosexuel*, le personnage du père change plusieurs fois d'expression en quelques images, ce qui rend sa réaction difficile à saisir. Dans *Le respect d'autrui*, un manque d'images rend confus la nature exacte du geste violent de la jeune fille envers une autre.

Il est aussi pertinent de noter que Martine a mentionné en entretien individuel #1 qu'elle avait eu l'idée de faire un projet de photoroman avec des dessins sur papier. Finalement, elle a préféré utiliser des images photographiques pixélisées parce que ça lui rappelle les films de « l'époque du muet [...] où le mouvement est très saccadé. Y'a comme une vitesse qui est pas normale quand on regarde ça. » (E11).

19.3. Sous-catégorie 3 : La technique et le film

Comme il a été discuté plus tôt, le cinéma est très fortement associé à sa dimension narrative, autant chez les enseignantes que chez les élèves. Cependant, les données de l'étude montrent que l'aspect technique liée à la création d'un film préoccupe fortement les enseignantes et leurs élèves. Ces préoccupations, marquées par un écart générationnel important, ont des répercussions directes sur comment le projet de création du court métrage sera pensé et enseigné, mais aussi comment il sera réalisé par les élèves.

19.3.1. Sous-thème 1 : Le projet de cinéma : un projet pratique

Il a été mentionné plus tôt que les cours théoriques ont occupé peu de temps dans la planification générale du projet des enseignantes. Un peu d'histoire du cinéma des premiers temps chez Martine et un cours sur le langage cinématographique chez Monique. Ce choix des enseignantes dévoile que le projet de court métrage et de photoroman est considéré essentiellement comme un projet pratique.

En entretien individuel #1, Martine explique que les étapes à suivre pour le photoroman sont similaires à celles qu'elle avait élaborées pour son ancien cours « d'informatique » dans lequel les élèves réalisaient un film d'animation : 1) histoire du film d'animation, hier à aujourd'hui ; 2) description et explications des techniques ; 3) projections de plusieurs films d'animation ; 4) projet de création d'un film d'animation. La planification de son projet de photoroman reprend ces étapes en les adaptant à la technique de pixilation. Contrairement à Martine qui reprend la planification de ses anciens projets et les adapte d'année en année, Monique refuse de faire le même projet deux fois et s'enthousiasme de repartir à neuf à chaque année. Pendant l'entretien individuel #1, elle parle peu des étapes de son projet, mais explique qu'il débutera par le visionnement d'un film, pour ensuite reprendre en partie les étapes du guide *Objectif film* (ACPQ, 2012) : scénario, découpage technique, tournage, montage. Son désir de bonifier le matériel audio-visuel et

informatique dont elle dispose (ordinateurs, logiciels, caméscope, écran vert, micros) occupe une grande part de ses préoccupations vis-à-vis le projet.

19.3.2. Sous-thème 2 : Le rapport à la technique des enseignantes

La réaction des enseignantes lorsqu'elles se sont vu proposer d'enseigner le multimédia dans leur école dévoile un rapport à la technologie diamétralement opposée. En parlant avec l'enseignante d'arts plastiques dont elle prendra le poste, Martine dit : « Ça m'avait allumée quand elle m'avait dit : « 'je fais un peu de multimédia' » (EI1).

Chez Monique, les outils technologiques du cinéma provoquent beaucoup de stress. En entretien individuel #1, elle raconte qu'elle s'est retrouvée à enseigner le cours optionnel *arts plastiques et multimédia* parce qu'il faisait partie de la tâche de l'unique permanence offerte dans sa commission scolaire : « J'ai stressé, je suis allée voir le syndicat, j'ai dit c'est impossible que j'enseigne le vidéo, je veux dire j'ai jamais fait ça » (EI1). Malgré son expérience et ses nombreuses formations, elle avoue qu'un malaise persiste face à la technologie : « Moi, alors ça a toujours été ardu, parce que c'est quelque chose que je maîtrise pas vraiment » (EI1). Cependant, Monique fait aussi preuve de nuance dans sa perception de ses compétences technologiques : « Là je suis arrivé à l'école pis je me suis rendu compte que finalement, l'enseignante avec qui j'enseignais, était moins bonne que moi » (EI1).

13.3.3. Sous-thème 3 : Le rapport à la technique des élèves

Le rapport à la technologie des élèves de Monique est diamétralement opposé à cette dernière. Alors que le nouveau logiciel d'animation « stresse » et « enthousiasme » à la fois Monique, deux de ses élèves le qualifient de « facile » et Luc de « pour enfants » (GD1). Plusieurs élèves se plaignent du fait que ce logiciel n'est pas « professionnel » (GD1) et qu'il est difficile de s'adapter à la tablette graphique parce qu'elle est « mal calibrée », « pas fait pour gaucher » et que « le stylet est attaché » (GD1).

Inversement, Monique se sent à l'aise avec la photographie argentique et le développement à la main en chambre noire, mais ses élèves trouvent ce procédé « long » et se plaignent du risque élevé d'erreur : « Tu as 70% de chance de scraper ta photo » (Nicolas, GD1). À ces désavantages s'ajoute le manque de connaissance et de soutien technique : « On pouvait s'entraider pour quelques affaires, mais il y avait des affaires que personne comprenait » (Claudia, GD1). Malgré ces récriminations, Anne et Claudia confirment en groupe de discussion que grâce aux apprentissages liés à la caméra argentique, elles savent maintenant comment ajuster la lentille selon la lumière, la distance et le cadrage voulu (GD1).

Quant aux logiciels informatiques, la majorité des élèves de Monique en connaissent déjà plusieurs et se sentent à l'aise lorsqu'ils doivent apprendre à en utiliser de nouveaux. Trois élèves font déjà du montage à la maison avec des logiciels différents que celui utilisé en classe (Première). Elyse : « Les trucs informatiques, une fois que tu pognes le tour, c'est facile » (GD2). Geneviève explique en groupe de discussion #2 qu'elle s'est adaptée très rapidement au logiciel *Première* même si elle n'avait jamais fait de montage. D'ailleurs, à propos de Photoshop, en plus d'avoir été apprécié par la grande majorité des élèves de Monique, - quatre élèves croient qu'ils vont peut-être le réutiliser dans le futur, - il leur a paru facile à utiliser : « Tu utilises toujours les mêmes outils, à un moment donné tu comprends comment ça marche. » (Elyse, GD2)

Pour les élèves de Martine, le rapport avec la technologie cinématographique est encore plus étroit et précoce. Dans le premier groupe de discussion, ils me parlent avec enthousiasme des outils technologiques qu'ils utilisent : « youtube », « flip », caméra LSDR, « dub smash », « video smash ». De plus, tous les élèves confirment qu'ils ont déjà fait, soit un court métrage, soit un montage de photos avec bande sonore. Amélie filme ses figurines *Pet Shops* depuis l'âge de 8 ans, Karine a fait un vidéoclip avec sa cousine en 6^e année, Alice fait des « petits documentaires » sur sa famille et Beatrice et Katia ont fait des films dans leur école primaire.

13.3.4. Sous-thème 4 : La formation technique et l'enseignement de la technique

Monique et Martine n'ont pas reçu de formation technique en cinéma à l'université et se forment sur une base régulière par le biais de courtes formations spécifiques. La méthode que privilégie Monique est celle de la formation individuelle (ex. : logiciel Première chez LL Lozeau). C'est d'ailleurs ce modèle qu'elle reproduit en classe : elle s'assoit avec les élèves, une équipe à la fois, pour leur expliquer les fonctions du logiciel et les étapes à suivre. Lorsqu'une équipe a terminé de tourner ses scènes, elle s'assoie avec eux et leur montre comment télécharger les fichiers, où les enregistrer, comment les nommer, etc. Ainsi, l'équipe reçoit la formation nécessaire juste au moment où elle en a besoin.

Quant à Martine, elle a reçu une formation en présentiel en petit groupe avec l'Œil cinéma et en ligne avec l'organisme de formation Le récit⁴⁹. Toutefois, pendant l'entretien individuel #1, elle explique qu'elle apprend beaucoup en consultant des tutoriels sur Internet et qu'elle en prépare aussi pour ses élèves qu'elle leur transmet via la plate-forme de partage de son école. Contrairement à Monique, elle va faire une leçon magistrale pour introduire les élèves au logiciel de montage (Movie Maker).

19.4. Sous-catégorie 4 : Le jeu d'acteur

19.4.1. Sous-thème 1 : Le jeu d'acteur pour les enseignantes

Pour Martine, la question du jeu d'acteur a été la source de plusieurs questionnements. Dans ses groupes, à chaque année, plusieurs élèves ne voulaient pas jouer ni faire la direction d'acteurs. C'est la raison principale qui l'a poussée à s'associer à une enseignante d'art dramatique pour la concentration. Dans les faits, c'est pendant les périodes avec Martine que les élèves ont tourné leur photoroman.

⁴⁹ Le RÉCIT est un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). www.recit.qc.ca

Chez Monique, trouver des élèves disposés à jouer devant la caméra n'est pas une problématique dans ses groupes. Dans les faits, seulement trois élèves n'ont pas été filmés pendant le projet de *Monsieur Lazhar*.

« Yen a beaucoup qui : ‘non, non, pas moi.’ Y’en a d’autres qui finissent toute par eu...en tout cas. J’ai jamais eu de problème qu’une équipe a pas tourné parce que y’avait personne. Pis des fois, ils peuvent aller chercher des élèves de d’autres groupes, s’ils ont vraiment un tournage qu’ils ont besoin. Ou je les fais tourner le midi. » (GD1)

Quant aux critères pour le jeu d’acteurs, Monique mentionne à deux reprises en classe qu’ils doivent être « crédibles » (O-09-02-2016) D’ailleurs, dans le document *Évaluation d’un court métrage* de Monique (annexe 13), on trouve 5 points alloués à l’interprétation, c’est-à-dire le jeu des acteurs: « Crédibilité des acteurs: Les acteurs sont crédibles, assez naturels, ils connaissent leur texte ». Martine a inclus dans ses grilles d’évaluation un seul « aspect de la tâche » provenant de l’art dramatique, soit : « l’efficacité de l’utilisation des connaissances liées au langage dramatique et aux techniques, en fonction du cycle » (annexe 15, p.33)

19.4.2. Sous-thème 2 : Le jeu d’acteur pour les élèves

Plusieurs élèves du groupe de Martine aiment l’art dramatique, c’est d’ailleurs un facteur important dans le choix de la concentration de sept élèves interrogés, dont deux, Julianne et Laura, qui avaient tenté d’étudier à l’école secondaire Robert Gravel, une école secondaire publique spécialisée en art dramatique. Sans compter que pour deux élèves se disant timides, Maude et Isabelle, l’art dramatique permet d’améliorer sa « capacité à parler devant les autres » et « se dégêner » (GD1). Quant aux élèves de Monique, la plupart parleront en groupe de discussion #2 de leur plus grand défi, soit : ne pas rire.

Outre les rires, le jeu d’acteur a été une composante importante dans le temps consacré à l’étape du tournage. L’oubli ou la confusion dans les répliques, les voix parfois inaudibles

qui demandent d'ajuster son volume de voix, le manque de naturel ou de crédibilité du jeu ont été des obstacles souvent rencontrés par les élèves. Mais au-delà de ces difficultés d'ordre pratique, les élèves ont passé beaucoup de temps à discuter du jeu d'acteur pendant le tournage afin de trouver l'intonation la plus appropriée, l'expression faciale la plus crédible ou le geste le plus naturel.

Malgré ces discussions de groupes, certains élèves ont aussi dû s'improviser metteur en scène afin de diriger les acteurs. Par exemple, Béatrice guide son acteur en lui disant de ne pas regarder la caméra, d'avoir l'air fâché ou encore de lever et baisser le bras (O-10-03-2015). Claudia pose des questions à son acteur, Patrick, et finit par le diriger plus précisément : « Pourquoi tu bouges pas? Fais de quoi! ». Elle lui donne des feuilles et ajoute: « Tourne des feuilles. Fais de quoi. » « Sens le dans tes tripes. Sois Bachir. » (O-10-03-2015)

19.5. Sous-catégorie 5 : Le tournage

L'observation du tournage a été une étape excessivement riche en informations. C'est aussi une étape dans laquelle les élèves et leur enseignante sont séparés pour la première fois. Les enseignantes ne sont pas présentes pendant le tournage, j'ai donc eu accès à des informations inédites. C'est aussi une étape forte en créativité et socialement exigeante. Comme le mentionne le guide *Objectif film* : « La réussite d'un tournage dépend de la collaboration étroite entre les membres de l'équipe. » (ACPQ, 2012, p.44)

19.5.1. Sous-thème 1 : Le tournage pour les élèves

En groupe de discussion #2, les élèves de Monique et Martine sont unanimes : ce qu'ils ont préféré du projet, ce qui a été le plus « fun », c'est le tournage. Même si les deux groupes observés dans le projet ont aussi répondu que le plus difficile a été de ne « pas rire », « se concentrer » et « garder son sérieux » pendant le tournage (GD2). L'équipe de *Monsieur Lazhar, la suite* avait tellement de gaffes de tournage (*bloopers*) qu'ils ont réalisé une compilation de ces scènes coupées et lui ont ajouté une trame sonore.

Pour les élèves de Martine, faire un film est plus long que ce qu'ils s'imaginaient (GD2), mais l'expérience de *faire* un film leur plaît : « Quand Madame nous avait montré les vidéos du cinéma muet, j'ai trouvé ça plat. Mais quand on l'a fait, j'ai aimé ça. » (Julianne, GD2)

19.5.2. Sous-thème 2 : Le tournage pour les enseignantes

En entretien individuel #2, Monique confirme que ce qu'elle apprécie le plus est « de voir les élèves en tournage », même si dans les faits, les enseignantes ne vont pas assister les équipes sur leur lieu de tournage. Le tournage est aussi une étape intense pour les enseignantes, mais au point de vue de la gestion des élèves : allées et venues de leurs élèves entre les deux locaux qu'elles ont (informatique et arts plastiques), emprunt et retour du matériel (caméras et micros) et octroi de permissions spéciales pour filmer dans les différents lieux et locaux de l'école.

Malgré leur absence sur les lieux du tournage, Monique et Martine continuent de donner des directives, des conseils et des commentaires aux élèves. Après avoir regardé des scènes tournées par l'équipe de *Pourvu qu'elle se souvienne*, Monique leur dit sévèrement : « les têtes sont coupées » et « c'est du niaiserie » (O-15-03-2015). Elle rappelle aussi à toute la classe qu'ils doivent être « raccord » avec les costumes, d'arriver 10 minutes avant la fin du cours pour télécharger les fichiers vidéo, de choisir leurs lieux de tournage et de réserver leurs locaux à l'avance, de regarder toutes les scènes tournées sur la caméra avant de revenir en classe et de tourner toutes les scènes prévues au découpage. Malgré ces conseils, j'ai observé que la totalité des équipes de Monique ont dû retourner filmer des scènes, parfois même une fois rendus à l'étape du montage. Par exemple, l'équipe de *L'arbre et la chrysalide* n'avait pas remarqué que le son n'avait pas été enregistré.

Quant aux élèves de Martine, ils sont aussi retournés prendre des photos pour diverses raisons : trop peu de photos selon les critères du projet, mauvais type de fichiers (vidéo au lieu de photo), déplacement du trépied seulement visible à l'ordinateur, etc. Martine a regardé les images prises par les élèves une fois qu'ils étaient à l'étape du montage.

En entretien, Monique explique sa vision de la durée du tournage : « Le tournage c'est pas très long, de tenir la caméra ou d'être figurant. » Lors de l'annonce du projet, elle réitère cette vision : « Le film c'est 3-4 minutes, c'est très long préparer le film, c'est pas tourner » (O – 02-02-2016). Dans les faits, le nombre de périodes consacrées au tournage sera entre 4 et 8 périodes de 75 minutes pour Monique (selon les équipes) sur un total de 15 périodes consacrées à la création du projet. Quant à Martine, entre 2 et 3 périodes de 75 minutes ont été consacrées à la prise de photos sur un total de 8 périodes consacrées à la création du projet.

19.5.3. Sous-thème 3 : La résolution de problèmes

Comme le mentionnait Monique à ses élèves, de même que le guide *Objectif film*, le tournage nécessite de nombreux préparatifs. Mais malgré ceux-ci, et les conseils répétés des enseignantes, j'ai observé que les élèves ont dû résoudre des problèmes de toutes sortes : jeu d'acteur, décors, objets et costumes, son, caméra, cadrage, angle et échelle de plan, mouvement de caméra, trépied et trépied sur roulettes.

Par exemple, l'équipe *Le dernier cri* va utiliser la règle des tiers pour positionner la caméra. L'équipe *Bachir Lazhar, la suite* va tenir compte du contre-jour pour tourner une scène dans une classe très éclairée. Une équipe de Martine, *Le droit d'être homosexuel*, se rappelle *in extremis* comment augmenter la profondeur de champ afin de voir les différents personnages dans un seul cadre.

Cependant, certaines difficultés n'ont pas été anticipées par les enseignantes et les élèves, notamment lorsqu'elles sont liées à des composantes plus particulières du cinéma : jeu d'acteur, déplacements des acteurs et de la caméra, prise de son, etc. Par exemple, l'équipe 1 – *Le dernier cri* – va rencontrer des difficultés liées au jeu d'acteur pendant le tournage de la scène à l'infirmerie: jeu non crédible (la jeune fille doit sembler malade), erreur dans les noms des personnages lors des répliques, oubli d'allumer la lumière, manque de synchronisation entre les acteurs dans les dialogues et manque de réaction d'un acteur.

Heureusement, certains élèves ont réussi à transférer des connaissances implicites du cinéma pour résoudre des problèmes. Par exemple, dans le groupe de Monique, quelques

équipes vont réussir à donner l'illusion que le lieu de tournage est rempli d'élèves en choisissant une échelle de plan réduite du visage des acteurs. Une autre élève de Monique, Caroline, m'explique qu'elles vont faire du montage alterné pour régler ce problème de vide : « Dans les films, c'est fait comme ça. On voit ça, ça coupe. On voit ça, ça coupe » (O, 8-03-2015). L'équipe *Le dernier cri* va refilmer une scène de travelling avant en faisant « entrer » les deux actrices dans le cadre par le côté gauche au lieu du centre et la caméra filmera aussi quelques secondes du lieu avant qu'elles entrent. Leur réalisatrice, Geneviève, trouve ça « plus naturel » (O, 21-03-2015).

De manière spontanée, les élèves changent souvent l'emplacement de la caméra au lieu de modifier les mouvements et déplacements des acteurs. Par exemple, l'équipe *Bachir Lazhar, la suite* s'assure que les objets, les feuilles, sont bien visibles dans le cadre : « On voit les feuilles, c'est bon » (Michaëlle, O, 15-03-2015). Ou encore l'équipe *Pourvu qu'elle se souvienne* va changer l'angle de prise de vue « parce qu'on voyait pas les mains d'la fille et on dirait qu'elle parle toute seule » (Rachel, O, 08-03-2015). L'équipe *Le dernier cri* avait trouvé comme solution de mettre des lignes au plancher pour s'assurer que les acteurs restent toujours dans le cadre (GD2).

Parfois, lorsque les élèves ne trouvaient pas de solution, ils m'ont demandé de l'aide. Par exemple, j'ai expliqué à deux équipes de Monique les effets du mode automatique sur leur caméra vidéo. Une autre équipe ne connaissait pas la fonction de « balance des blancs » (*white balance*) sur la caméra vidéo. Parfois, les solutions étaient simples, mais faisaient toute la différence. Par exemple, j'ai expliqué à l'équipe *Le droit d'être homosexuel* comment ajuster leur trépied, ce qui a donné une meilleure continuité entre leurs photos pixilisées. Je leur ai aussi proposé de réduire leur échelle de plan d'un personnage afin de dissimuler un changement imprévu dans son costume.

19.5.4. Sous-thème 4 : Le travail d'équipe

Le tournage est aussi un moment exigeant pour le travail en équipe, une étape qui mobilise l'effort de tous les membres. Pendant l'écriture du scénario, j'ai observé que les membres de l'équipe discutaient rarement tous ensemble de l'histoire en train de s'écrire.

Habituellement, dans les deux classes observées, deux élèves travaillaient réellement au scénario et les autres discutaient des lieux de tournage, des costumes, du casting ou encore de leur vie personnelle. Pendant le tournage, les tâches sont si nombreuses que tous les élèves de l'équipe devaient participer activement.

Pour les deux enseignantes, le projet de court métrage a été pensé comme un projet collaboratif. Alors que les projets antérieurs d'arts plastiques réalisés dans les deux cours des enseignantes observées (ex. : photos argentiques d'autos, animation avec tablette, création de Gimp animé, photos numériques) sont des projets individuels, le projet de court métrage/photoroman est proposé en équipe.

Dans le groupe de Martine, les équipes ont été formées par l'enseignante contrairement à celles de Monique. Martine a fait ce choix pour que les élèves puissent profiter des forces de chacun, mais aussi pour qu'ils apprennent à mieux se connaître, car ils seront dans le même groupe pendant cinq ans (E11). Toutes les équipes vont trouver des points positifs à cette décision de leur enseignante. Annick a aimé apprendre à connaître de nouveaux élèves de son groupe et a beaucoup aimé son équipe. Laura avoue que les membres se disputaient sur tout au départ, mais qu'ils ont appris à faire des compromis. Quant à Sabrina, elle raconte que l'adaptation a été difficile, mais que finalement tous les membres étaient prêts à s'entraider (GD2).

Dans le groupe de Monique, c'est grâce aux commentaires positifs sur le tournage qu'il est possible de comprendre le plaisir que les élèves ont eu à choisir leur équipe. Les équipes parlent du tournage comme un moment agréable de liberté, « we were free » (Justine, GD2), de « belle complicité » (Maryse, GD2) et de fous rires interminables (Justine, GD2).

19.6. Sous-catégorie 6 : Le montage

« Le montage est unanimement considéré aujourd'hui non seulement comme un élément essentiel du 'langage cinématographique', mais aussi comme le plus spécifique ». (Pinel, 2001, 4^e de couverture)

Tout comme le montage constitue la dernière étape à la production d'un film, il constitue la dernière sous-catégorie de la catégorie 3. Étape fortement associée à la technologie, à la fois par les élèves et les enseignantes, les données sur le montage ont été marquées entre autres par un décalage générationnel.

19.6.1. Sous-thème 1 : Le montage pour les enseignantes

Monique affirme en entretien que le montage est une « grosse affaire dans le résultat du film » et c'est la partie qui techniquement la « stresse » le plus dans ses cours (E11). L'observation m'a permis de noter que le montage a été l'objet d'un enseignement d'environ 15 minutes par équipe pour Monique (O, 15-03-2015) et d'une leçon magistrale d'environ 30 minutes de Martine (O, 13-05-2015). Dans les deux cas, le temps consacré à l'enseignement du montage est constitué d'explications sur le fonctionnement du logiciel de montage utilisé, à l'exception de deux mises en garde de Monique pendant son cours magistral sur le langage cinématographique : « Quand vous allez mettre les scènes les unes après les autres [...] Faut que ça ait de l'allure. Faut que ça fonctionne pour le spectateur » (O -04-02-2016). Quant à la règle des 180 degrés, si on ne la respecte pas: « Ça va avoir l'air fou. » (O -04-02-2016)

19.6.2. Sous-thème 2 : Le montage pour les élèves

Si le tournage a été perçu par la majorité des élèves comme l'étape la plus amusante du projet, celle du montage a été perçue par la majorité des élèves de Monique comme celle la plus facile (GD2). Parfois, les élèves sont eux-mêmes surpris de leur rapidité à apprendre le fonctionnement du logiciel. Caroline dit dans le groupe de discussion #2 que « [l]e montage c'est long. Ça avait l'air compliqué, mais finalement non ». Quant à Marie, elle explique que « [t]'avais juste à prendre les petits vidéos, à les mettre, pis toute les coller un à un » (GD2).

Même si plusieurs élèves de Martine ont trouvé le montage facile, la majorité d'entre eux l'ont surtout qualifié de processus « long » et « ennuyeux », notamment à cause de difficultés techniques généralisées concernant la sauvegarde des fichiers et des logiciels de montage qui ne fonctionnaient pas faute de mise à jour.

19.6.3. Sous-thème 3 : Au-delà de la technique du montage

Voir les scènes dans le logiciel de montage, sur un écran plus gros que celui de la caméra, mais surtout les unes à la suite des autres, dans l'ordre logique du récit, a été un moment d'intense critique des élèves face à ce qu'ils avaient filmé ou photographié. Chez les élèves de Monique, tous les petits détails leur sautent soudainement aux yeux : caméra qui « sursaute », voix derrière la caméra, scène trop longue, transition est trop « sec » ou « rough », problème dans le jeu : « On dirait que je m'assois bizarre [...] Regardez ma bouche » (Marie, O, 17-03-2015).

Ainsi, plusieurs décisions se prennent, et se discutent, au moment du montage:

Geneviève : Il faut ajouter les fondus.

Annie : Pas trop des gros fondus.

Geneviève : C'est trop sec notre affaire. (O, 21-03-2015)

Par ailleurs, ce commentaire critique, le film est « trop sec », est celui qui revient chez toutes les équipes de Monique. Les élèves tentent de le corriger par des transitions, surtout des fondus au noir ou enchaînés. L'équipe *L'arbre et la chrysalide* décide même de refilmer une scène lorsqu'elles se rendent compte que le montage ne sera pas suffisant pour que ce soit moins « sec ».

Pendant le montage, les élèves cherchent aussi à créer des effets grâce aux fonctions du logiciel liées à l'image. L'équipe *Le dernier cri* décide de modifier la luminosité pour créer une atmosphère onirique, mais que ce soit « plus naturel » et « plus dramatique » (Annie, O, 21-03-2015).

19.7. Résumé et discussion

19.7.1. Constat 1 : La pixilation : une technique aux difficultés sous-estimées

La pixilation a été considérée par Martine comme une technique cinématographique adaptée à ses élèves de secondaire 1. Cependant, les données de l'étude prouvent qu'au contraire cette technique a exigé des élèves des connaissances techniques qu'ils n'ont pas apprises en classe. Laissés à eux-mêmes pendant le tournage, les élèves de Martine ne savaient pas comment prendre des photos avec comme objectif précis de les pixilliser. Les savoir-faire mobilisés dans ce projet excédaient largement ceux qu'ils avaient appris en amont de celui-ci. Il existe actuellement une multitude de tutoriels en ligne, mais aussi des applications qui rendent cette technique facilement accessible en guidant étape par étape l'utilisateur. Par exemple, dans l'application *StopMo* (ONF), une grille apparaît automatiquement dans l'objectif afin de situer précisément dans le cadre les objets à « animer » et mieux prévoir leur déplacement. L'application contient aussi la fonction de *time-lapse* qui permet d'activer automatiquement la prise de photos en continu pendant une durée déterminée par l'utilisateur. L'application *Imotion* (Apple), offre aussi la possibilité de prendre des photos à distance grâce au téléphone intelligent qui agit comme télécommande de la tablette, ce qui évite de toucher cette dernière et accidentellement la faire bouger. Elle offre aussi la fonction « pelure d'oignon », une fonctionnalité qui permet de voir deux images à la fois : une qui représente une image déjà capturée, partiellement transparente, et celle que l'on s'apprête à prendre. Bref, plusieurs de ces fonctionnalités, qui sont des outils de base dans l'animation image par image, étaient disponibles sur les caméras photo des élèves de Martine. Cependant, ils ne les ont pas utilisées, car on ne leur en avait jamais parlé.

Étonnamment, Martine n'a pas exploré avec ses élèves ce qui rend la pixilation si magique, soit les effets spéciaux. Les élèves ont été introduits à Méliès en classe, mais ses effets spéciaux, simples et efficaces, n'ont pas été expliqués ni exigés dans le photoroman. Par exemple, le projet de pixilation s'est privé de « l'arrêt de caméra » qui permet de faire apparaître et disparaître les êtres humains et de faire bouger des objets inanimés à volonté. C'est d'ailleurs ce que l'Œil cinéma annonce dans son résumé de son atelier de pixilation *Je m'anime* :

« Pour devenir les héros d'un film d'animation où les objets inanimés se voient soudainement dotés d'une vitalité étonnante ou pour devenir les illusionnistes qui font apparaître et disparaître spectateurs et accessoires... »⁵⁰

De plus, la raison poussant Martine à faire une pixilation se fonde malheureusement sur une confusion. En effet, en entretien individuel #1, Martine explique qu'elle a décidé de faire une pixilation pour reproduire l'effet saccadé des films des premiers temps. Cependant, ce qui est pris pour de la pixilation par l'enseignante est en fait le résultat d'une modification dans la vitesse de projection. Alors que les films muets étaient tournés à 16i/s, la norme s'est finalement établie à 24i/s en raison de la bande son, créant lors de leur projection cet effet de mouvement légèrement accéléré (Cook, 1981, p.2). Dans cette optique, l'effet recherché par Martine aurait pu être reproduit beaucoup plus facilement avec une légère accélération de la vitesse de projection du film grâce au logiciel de montage.

Comme mentionnés dans le sous-thème 2 (pixilation), le manque de préparation des élèves à la prise des photos a fait en sorte qu'il est souvent difficile de comprendre la logique des déplacements des acteurs et parfois même de l'action. En entretien individuel #1, Martine a parlé d'une idée de photoroman sur papier qu'elle avait eu avant d'opter pour la pixilation. Cette option aurait ressemblé à un scénarimage, ce qui aurait eu l'avantage d'éviter certaines étapes très complexes d'un point de vue technique et théorique et donc d'introduire ces élèves de secondaire 1 de façon progressive vers la création d'un court métrage. : pas de montage sur ordinateur, pas de montage sonore, introduction sur papier aux notions de montage (ex. : raccords de regards, de mouvement), meilleure conscientisation des cadrages et échelles de plan grâce à l'absence de mouvement. D'ailleurs, dans *AS Film Studies*, un des « creative project » est un scénarimage.

⁵⁰ Consulté le 1 août 2018 sur <http://www.cinemasparalleles.qc.ca/pages.asp?id=1021>,

19.7.2. Constat 2 : Le tournage : une étape cruciale méconnue des enseignantes et de leurs élèves.

Les commentaires des élèves et des enseignantes à propos de l'étape du tournage méritent une lecture plus approfondie compte tenu de l'importance de cette étape dans la réalisation d'un court métrage et de l'écart entre leur perception et la réalité des faits observés. Malgré les difficultés rencontrées pendant le tournage, la majorité des élèves ont adoré cette étape du projet pendant laquelle ils ont ressenti de la liberté et du plaisir. Mais cette étape stimule aussi beaucoup l'élève parce qu'il se trouve dans « l'étape de formation et de façonnement de l'œuvre », soit la « phase d'action productive » (Gosselin et al., 1998, p.648). Comme le dit aussi Proulx à propos de l'apprentissage par projet, pour l'élève le « produit escompté de son projet commence à prendre forme [...] ces petites réussites lui font anticiper [...] la réussite finale » (2006, p.59). Après avoir imaginé le film dans leur tête et l'avoir très sommairement mis sur papier dans le découpage technique, la prise de vue et de photos permet de « voir » pour la première fois leur histoire.

Pour Monique, le tournage est réduit à la pure technique de la caméra. Lors de ses explications en classe, elle résume le tournage à une seule action, soit celle de tenir la caméra. Cette vision purement technique de l'enregistrement des images, Pinel la retrace dans le cinéma des premiers temps, à l'époque de Méliès : « [L]a caméra ne jouait aucun rôle créateur : elle était l'instrument du simple enregistrement d'un spectacle préparé sur le tableau qui lui faisait face » (2001, p.7). Difficile d'ailleurs de ne pas repenser au populaire slogan publicitaire de Kodak en 1888 : « You press the botton, we do the rest » (Riggs, 2000). Dans le guide *Objectif film*, on explique que le tournage, lorsqu'il est bien planifié, n'est pas « la partie la plus longue de la production d'un film, mais c'est l'une des plus importantes, car elle conditionne le résultat final » (p.4). Une consultation de ce guide aurait permis d'intégrer des étapes moins connues, mais essentielles, qui se déroulent pendant le tournage, soit : les plans de coupe et les sons supplémentaires (p.52-53).

Chez Monique et Martine, le nombre de périodes anticipées pour le tournage a dû être ajusté à la hausse, ce qui dévoile en partie une méconnaissance des tâches qu'implique cette étape et de ce que Proulx nomme les « difficultés imprévues » (2004, p.60). D'autant

plus que les élèves de Monique n'avaient aucune expérience dans le tournage d'un court métrage et ceux de Martine n'avait jamais fait de pixilation. À propos de l'apprentissage par projets, Proulx (2004) explique qu'un des avantages de cette approche pédagogique est la possibilité de placer l'élève en situation de résolution de problèmes. Les données de l'observation m'ont dévoilé que les élèves étaient capables de résoudre les difficultés liées à la photographie (ex. : contre-jour), mais qu'ils avaient plus de difficulté à résoudre celles liées au jeu d'acteur, au déplacement des acteurs et/ou de la caméra et à la prise de son. Comme le mentionne Proulx, pour qu'un apprentissage par projet soit fructueux :

« [i]l importe que les enseignants engagent les apprenants dans des productions qui nécessitent des opérations de la pensée à la fois suffisamment complexes pour qu'ils aillent de l'avant dans leur processus d'acquisition de connaissances et suffisamment simples aussi pour que soient respectées leurs limites conjoncturelles de développement » (2004, p.21).

Ainsi, certains apprentissages à propos de la photographie ont bel et bien été transférés dans le projet de court métrage/photoman, mais d'autres savoirs spécifiques au cinéma n'étaient pas disponibles pour les élèves.

Ce manque de savoirs et de savoir-faire a fait en sorte que plusieurs problèmes n'ont pas été anticipés par les élèves, ralentissant le tournage. Les problèmes ont donc souvent été résolus par essai-erreur, l'enseignante étant absente du lieu de tournage. L'observation m'a permis de constater que le temps consacré à la gestion du matériel et des déplacements des élèves pendant le tournage a empêché les enseignantes d'être présentes sur les lieux de tournage. Ces dernières auraient d'ailleurs grandement bénéficié du travail d'un appareilleur à cette étape du projet. Toutefois, la présence, même occasionnelle, de l'enseignante sur les lieux de tournage demeure à mon sens un incontournable.

À propos du rôle « d'entraîneur » de l'enseignant en charge d'un projet, Proulx note que ce rôle exige de rester sur « les lignes de côté » et requiert une expertise, car l'enseignant doit pouvoir répondre aux questions et aider à surmonter les difficultés. On imaginerait difficilement des élèves faire pour la première fois une sculpture complète, seuls dans un local, pour la présenter à leur enseignante d'arts plastiques seulement une fois complétée.

À titre d'exemple, les ateliers pratiques offerts par l'Œil cinéma sont construits de façon à permettre au formateur d'être présent pendant *toutes* les étapes de la réalisation du court métrage. Parfois, le groupe entier travaille à la création d'un seul court métrage, chacun ayant reçu un rôle précis, et le formateur tient le rôle du réalisateur, les guidant dans chaque étape, par des explications et des corrections. Cette méthode permet aux élèves d'apprendre par modélisation sur le formateur, mais aussi sur les autres élèves qui occupent des rôles différents⁵¹.

La présence de l'enseignant sur les lieux de tournage tiendrait aussi en compte le rôle « d'évaluateur » dont parle Proulx et qui par sa présence à toutes les étapes de réalisation du projet permet la mise en place « d'un nécessaire mécanisme de feedback pour qu'un apprentissage non seulement se réalise pleinement, mais donne aussi lieu à la recherche d'autres apprentissages [...] il l'informe sur ses possibilités et sur ses limites » (2004, p.81). Lorsque les élèves n'ont pu trouver de solutions à leurs difficultés, force est de constater qu'un feedback immédiat aurait permis de trouver des solutions, mais plus encore de permettre l'acquisition de nouvelles connaissances ou de la mise à jour de connaissances implicites (ex. : la décontextualisation grâce au gros plan).

19.7.3. Constat 3 : Le jeu d'acteur au cinéma : le grand oublié.

Dans le projet de Monique, je n'ai assisté à aucune directive à propos du jeu d'acteur ni comment celui-ci permet d'atteindre le spectateur et créer une identification-projection, combiné à un usage précis de procédés cinématographiques (ex. : gros plan, raccord regard, caméra subjective, etc.). Comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique, un zoom peut provoquer le rire ou le suspense, mais le jeu d'acteur doit aussi être au rendez-vous.

Du côté de Martine, la question du jeu d'acteur a été longuement réfléchi lors de la création de sa concentration. Dans les faits, l'approche bi-disciplinaire de cette concentration est très complexe à organiser. Alors que chacune des enseignantes a des tâches bien précises sur papier, l'observation des cours m'a permis de constater que cette

⁵¹ Pour voir un extrait des formations, visiter : <http://www.cinemasparalleles.qc.ca/pages.asp?id=945>

division des tâches n'est pas respectée et aussi qu'elle comporte inévitablement des failles. Par exemple, lors du tournage, normalement pris en charge par Martine, les élèves doivent mettre en application des connaissances techniques audio-visuelles *et* de direction et jeu d'acteur. Inversement, l'enseignante d'art dramatique, qui s'est trouvée en charge d'une période de tournage et montage, selon les équipes, auraient pu soutenir les élèves dans la direction d'acteur et de leur jeu, mais était confinée au local d'informatique où elle supervisait le montage de quelques équipes, alors qu'elle ne connaissait pas le logiciel en question.

Le manque de préparation des élèves au jeu et à la direction d'acteur pendant le tournage a provoqué des failles importantes dans le résultat final des projets. D'abord, la semi-improvisation des dialogues des équipes de Monique n'a pas donné des résultats heureux : manque d'articulation, vocabulaire imprécis, absence de rythme, dialogues ennuyeux. En groupe de discussion #2, une élève de l'équipe de *Pourvu qu'elle se souvienne* explique leur vision des dialogues au moment du tournage : « un film c'est un peu comme de l'improvisation, moi je donnais une réplique à Rachel, Rachel elle va savoir la réplique, mais il faut aussi que ça vienne d'elle » (GD2). Cette vision « improvisée » donnera malheureusement des dialogues répétitifs ne provoquant que rarement l'effet dramatique recherché. D'autres élèves de Monique confirment qu'ils savent maintenant que c'est une tâche difficile pour l'acteur d'apprendre le texte d'un film au complet par cœur. L'équipe de *L'arbre et la chrysalide* confirme qu'elles ont dû reprendre une scène 14 fois à cause d'une phrase que l'actrice n'arrivait pas à retenir (GD2). Dans le guide *Objectif film*, il est question des répétitions :

« Avant d'arriver sur le plateau, les acteurs doivent bien connaître leur texte. La meilleure façon d'y parvenir, c'est de lire et relire le scénario, puis de pratiquer son jeu. Mieux vaut faire des répétitions. » (p.38)

Le guide propose d'ailleurs une activité de répétition en deux étapes : la première propose aux élèves d'exprimer diverses émotions, mais seulement avec leur corps et leur visage et une seconde dans laquelle ils doivent exprimer ces mêmes émotions, mais en disant toujours la même phrase (ACPQ, p.43).

La direction d'acteur est aussi une tâche nouvelle pour les élèves, à laquelle ils n'étaient pas préparés, notamment dans la gestion de la performance et des mouvements des acteurs. De même que des répétitions antérieures au tournage auraient permis aux élèves de bien apprendre leur texte, elles auraient aussi permis de prévoir leur performance et leurs mouvements dans le champ. Dans *AS Film Studies*, une section du premier chapitre s'intitule « Mise en scène : performance and movement » et explique à l'élève le rôle de la performance de l'acteur et de ses mouvements :

« As with setting, the performance and movement of the actors (also part of mise en scène) can operate in similar ways to suggest possibilities of how we might understand given characters and relationships between characters. » (p.19)

La section se poursuit en donnant à l'élève une liste, « The range of body codes », qui permettent à l'acteur de « generate audience response » et se termine par un exercice dans lequel il lui est proposé une discussion et une rédaction à propos de deux scènes du film *Seven* (Fincher, 1995). On lui demande de repérer des exemples de ces « body codes », mais aussi d'aller plus loin en se questionnant sur « in which way the acting performance is used to convey meanings to the audience and/or generate particular emotional responses in the audience » (p.21). La question de l'intention de sens ou d'émotion a été abordée par Martine dans ses explications du projet de photoroman et fait partie du découpage technique à remplir par les élèves. Il faut aussi noter que les émotions jouées par les élèves de Martine dans les photoromans sont nettement plus faciles à déchiffrer pour le spectateur que dans les courts métrages des élèves de Monique. Souvent grâce à une exagération de l'expression du visage, mais aussi par le biais du choix du gros plan sur les visages des acteurs ou actrices. Car comme l'explique *Objectif film*, « [q]uand la caméra fait un gros plan sur le visage d'un acteur, l'émotion se transmet beaucoup plus facilement » (2012, p.37).

19.7.4. Constat 4 : Le montage : une étape réduite à sa pure technicité.

« An editing professor who merely teaches nonlinear editing technology without exploring the effect on meaning of every cut ignores the artistic, expressive, and thematic aspect of the cinema to the detriment of a student's creative growth » (Tomasulo, 2012, p. 324).

En groupe de discussion centrée, les élèves de Monique affirment que le montage est une étape « facile » du projet parce qu'ils ont rapidement appris à utiliser le logiciel *Premiere Element*. Les données ont dévoilé que Monique et Martine connaissent finalement bien leurs logiciels de montage et que leurs élèves se sont adaptés très rapidement à leurs diverses fonctions. Cependant, le montage, étape cruciale du film, est réduit à sa simple dimension technique (télécharger les fichiers, mettre en ordre et ajouter des transitions) par les enseignantes et par les élèves.

Pourtant, le guide *Objectif film* (ACPQ, 2012) explique bien sa valeur artistique :

« À l'aide de tout ton matériel (images filmées, son enregistré, musique choisie, générique) tu vas pouvoir créer une œuvre. Plusieurs décisions esthétiques sont prises à ce moment, tant sur le plan de l'image que du son. Il faut tenter des choses, se tromper, recommencer, réfléchir. » (p.54)

Le guide annonce à l'élève que le montage est bel et bien une étape créative de la production du court métrage (« créer une œuvre ») et qu'il n'est pas l'application d'un mode d'emploi, « une sorte de mécano qui consiste à assembler aussi bien que possible un ensemble de pièces » (Pinel, 2001, p.56). En plus de la part créative du montage qui est donnée dans cette explication du guide *Objectif film*, on y trouve aussi la part d'intuition et de réflexion esthétique qu'elle requiert.

Dans sa capsule vidéo *How Does an Editor Think and Feel* (2016)⁵², le monteur professionnel Tony Zhu demande à plusieurs monteurs de films célèbres de parler de leur travail. Zhu en conclut que plus qu'un simple travail technique, couper et monter des plans, le processus de montage implique de développer une attention aux regards des acteurs, une prise de conscience du temps nécessaire au développement d'une émotion et une intuition quant au rythme de l'alternance des plans. Ces compétences, elles sont le fruit de multiples visionnements des scènes au moment du montage: « But if you watch anything over and over again, you eventually feel the moment when the shot wants you to cut » (6 :28). Mais plus encore, Zhu explique que l'essentiel dans ce processus est de réfléchir à la réaction que l'on veut provoquer chez le spectateur. Ces compétences, qui vont au-delà des connaissances techniques des logiciels, elles s'acquièrent selon lui par l'expérience : « If

⁵² <https://www.youtube.com/channel/UCjFqcJQXGZ6T6sxyFB-5i6A>

editing is so instinctive, how do you learn it? I only know one way: practice » (8 :05). Car comme le dit Walter Murch, monteur d'*Apocalypse Now* (Coppola, 1979), apprendre à faire du montage est comme apprendre à danser: « You can explain the rudiments of dance, but to really learn how to dance, you have to dance » (8 :37).

Les deux enseignantes observées pendant l'étude, bien que compétentes dans l'utilisation des logiciels de montage, ont peu abordé en classe la part créative et esthétique du montage. Quelques règles « incontournables » du montage leur sont connues et elles sont expliquées aux élèves (ex. : la règle des 180 degrés), mais d'autres ne sont pas explicitées en classe malgré leur importance dans la compréhension visuelle du récit et l'identification du spectateur au personnage (ex. : le raccord regard). L'exemple le plus probant de ce manque se trouve dans le commentaire le plus récurrent pendant la période de montage et dans les groupes de discussion de Monique, soit que le montage est trop « sec ». Plusieurs élèves tenteront de corriger ce problème par l'ajout de transitions (ex. : fondu enchaîné), mais parfois le problème est si grave que le tournage d'une nouvelle scène sera nécessaire. Car les transitions ne sont pas les seuls outils pour créer de la continuité au montage des plans et certains élèves le comprennent intuitivement au moment du montage, sans toutefois savoir exactement comment solutionner le problème ne connaissant pas la véritable cause (ex : règle des 30 degrés). Encore une fois, le guide *Objectif film*, entre les mains des élèves de Monique et connu de Martine, aurait pu servir à corriger et nourrir le processus du montage des projets. Dans sa section sur le « vocabulaire de base », *Objectif film* parle justement des raccords d'objets, de costumes et de mouvements qui sont essentiels à la « fluidité » entre les plans (p.32).

19.7.5. Constat 5 : L'absence d'exercices pratiques préparatoires dans les projets de courts métrages et de photoromans.

Le cinquième et dernier constat de cette recherche concerne l'absence dans la planification du projet de court métrage ou photoroman d'exercices pratiques préparatoires. Le guide *Objectif film* propose systématiquement des exercices à la fin de chacun des chapitres, de la préproduction à la postproduction. Ces exercices font figure de petits projets pratiques qui permettent le réinvestissement des savoirs théoriques, présentés dans

la première partie du guide, et l'acquisition graduelle de savoir-faire qui pourront être réinvestis dans le « grand » projet qu'est un court métrage.

À la fin de la section sur le « vocabulaire de base » (p.34-35), on propose 5 exercices pratiques (échelle de plan, angle, mouvements de caméra et raccord et continuité). À titre d'exemple, le guide propose à l'élève :

« [...] amuse-toi à tourner un champ/contrechamp (p.30) en compagnie de deux acteurs (p.18) [...] Fais ensuite le montage de ce champ/contrechamp. Tu vas voir, cela va t'aider à mieux comprendre comment préparer un tournage » (p.35).

En plus de sensibiliser l'élève à l'importance de la planification du tournage, cet exercice lui permet de pratiquer la captation d'une scène et le montage de celle-ci, lui évitant certaines erreurs lors du véritable tournage du court métrage. Dans le cas des élèves de mon étude, qui ont très peu intégré le champ-contrechamp, on peut imaginer que cet exercice les aurait peut-être incités à intégrer ce type de montage dans leur film.

Dans *AS Film Studies*, on propose également plusieurs exercices préparatoires. Par exemple, dans la section sur « performance and movements », on propose à l'élève de choisir deux scènes de films dont il a apprécié le jeu des acteurs (un acteur seul avec la caméra et deux acteurs en interaction) et ensuite « attempt to recreate this scene with two members of the group taking the required roles [...] If possible, use a camera to record the scene using the same shots as in the original » (p.22). *AS Film Studies* propose également un projet créatif de découpage technique qui remplace les traditionnels dessins par des photos, permettant aux élèves d'entamer leur réflexion sur les cadrages et échelles de plan avec la caméra en main, leur donnant ainsi une idée plus précise du résultat et leur permettant de se familiariser avec l'appareil photo.

En entrevue individuelle #1, Monique dit qu'elle aime la formule d'apprentissage par petits projets qu'on lui propose dans les formations qu'elle prend (ex. : LL Lozeau), mais étonnamment ce n'est pas cette approche qu'elle proposera à ses élèves. Au contraire, ils plongent directement dans la création d'un court métrage de fiction, et ce, malgré les diverses activités proposées dans le guide *Objectif film* que les élèves ont en leur possession. Lorsque Martine parle du projet final de court métrage de sa concentration en secondaire 5, je constate que pour elle, le photoroman n'entre pas dans cette catégorie,

même si dans les faits il comporte un scénario de fiction, des acteurs, un tournage, du montage et une bande sonore.

Les groupes de discussion centrés #1 avec les élèves ont dévoilé que la majorité d'entre eux ont peu ou pas d'expérience dans la réalisation d'un court métrage de fiction, donc très peu de « savoir-faire » cinématographique. Les projets de court métrage et de photoroman observés pendant l'étude sont pourtant des projets qui visent essentiellement la mise en pratique d'un « savoir-faire » : dessin du découpage technique, manipulation de la caméra, direction et jeu d'acteur, montage, etc. Peu expérimentés et peu formés par les enseignantes à ce « savoir-faire », les élèves ont plongé dans l'inconnu.

La perspective constructiviste de l'apprentissage collaboratif « proposes that more capable peers and adults scaffold or mediate learning by providing the language and strategies for problem-solving » (Ashman, Gillies, 2003, p.21). Dans le cas des deux groupes observés, l'absence de l'enseignante pendant le tournage impliquait nécessairement une résolution de problème grâce à la collaboration entre les élèves de l'équipe. Cependant, ayant tous peu de « savoir-faire », une part importante des apprentissages n'ont pu avoir lieu.

Une approche plus progressive de la production de court métrage, avec des activités préparatoires de plus petite envergure permettant l'acquisition graduelle de certains savoir-faire, permettrait aux élèves de prendre de l'expérience avec les diverses étapes de la production cinématographique, de mieux anticiper certaines difficultés théoriques et pratiques et de mieux maîtriser l'usage des appareils (caméra, trépied, micro).

20. Sommaire et conclusion

Ce troisième et dernier chapitre d'analyse des données, répondant à la question « comment faire un film ? », a permis à nouveau de discuter de la relation disciplinaire des enseignantes avec le cinéma, mais plus encore de la relation didactique des élèves avec cet objet d'apprentissage. Effectivement, les données dévoilent que d'une part les élèves apprécient énormément les étapes « pratiques » de la création du court métrage/photoman, même s'ils doivent faire face à des problèmes complexes nécessitant

des savoirs et savoir-faire qu'ils n'ont pas toujours eu la chance d'acquérir par des exercices préparatoires. Ces diverses étapes sont envisagées, par les enseignantes et leurs élèves, essentiellement sous l'angle de leur technicité, laissant parfois dans l'ombre leur dimension créative ou artistique.

Le **chapitre 7** abordera d'abord les conclusions de mon étude, pour ensuite présenter ses limites. Il se terminera par une série de 3 recommandations adressées à deux groupes d'acteurs du curriculum, soit le MEES et les enseignants-chercheurs.

CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS

Avant de plonger dans les conclusions de ma recherche, je considère pertinent d'attirer l'attention sur le fait que le titre des cours enseignés par Martine et Monique contient les termes « média » et « multi », mais que dans les faits l'objet d'enseignement principal de leurs cours est le cinéma et la photographie. Monique enseigne dans son cours l'animation sur tablette graphique (cinéma d'animation), la réalisation d'un court métrage (cinéma de fiction) et la critique de films. Dans le cas de Martine, elle offre à ses élèves de secondaire 1 un cours d'introduction au cinéma (jouets optiques, cinéma muet, Charlie Chaplin, etc.). Leur apprentissage du logiciel Gimp leur servira à créer les intertitres du film et le logiciel de montage à monter leur film. Et lorsque Martine va faire la promotion de sa concentration dans les écoles primaires, c'est par le biais d'un atelier d'animation image par image. Derrière une apparente conformité au *Programme de formation de l'école québécoise* (2000), qui inclut le cinéma dans sa liste des médias du cours *arts plastiques et multimédia*, on y voit clairement une prise de position de ces deux enseignantes, un fragment de leur curriculum « enseigné » pour reprendre l'expression de Lenoir (2006). Ici, pas de publicités, de photos de presse ou de caricatures ni de reportages, documentaires, vidéoclips ou d'art vidéo tels que proposés par le *Programme*, mais bien du cinéma de fiction. C'est ainsi que, caché derrière l'appellation de « multimédia », j'ai découvert pendant mon étude que le cinéma est bel et bien la matière, l'objet qui est au centre de l'enseignement de Monique et Martine, deux enseignantes d'arts plastiques.

Cette recherche était selon moi importante à mener pour plusieurs raisons qui sont fortement codépendantes. Tout d'abord, parce qu'il existe peu de recherche en enseignement du cinéma au niveau secondaire, tout particulièrement au Québec, notamment parce que le cinéma n'est pas une discipline à part entière dans le programme, elle n'a pas de réel statut d'objet d'enseignement et d'éducation. Ensuite, parce le nombre de cours optionnels *Arts plastiques et multimédia* proposés dans la province de Québec est substantiel (58 en 2016) et que le contenu de ce cours, selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, inclut le cinéma. Finalement, parce que si l'on prend en compte les deux faits précédents, il est urgent de questionner le curriculum actuel afin qu'il prenne en

compte cette réalité. Les différents acteurs de ce curriculum ont tout intérêt à participer à cette évaluation du curriculum et à sa mise à jour. La recherche en enseignement doit se pencher sur le développement d'une didactique du cinéma, en partenariat avec les enseignants d'arts plastiques, mais aussi tous les autres, qui l'enseignent déjà, et produire du matériel pédagogique. Quant au gouvernement, il ne lui reste qu'à inclure le cinéma comme discipline dans le futur *Programme de formation de l'école québécoise*...

Dans la première partie de ce chapitre de conclusion, je répondrai d'abord aux questions principales de recherche et pour ce faire, je m'appuierai sur les constats de mon étude. Dans la seconde partie, je ferai état des limites de cette étude et j'exposerai sa contribution à la compréhension de mon objectif de recherche, soit apprendre ce qui est enseigné dans les classes observées, les savoirs et savoir-faire acquis par les élèves et la didactique qui sous-tend cet enseignement. Je poursuivrai avec une liste de recommandations découlant directement de mes résultats. Finalement, je terminerai cette thèse en me penchant sur les perspectives de recherches ultérieures qui me concernent de façon plus particulière et qui pourraient intéresser d'autres chercheurs.

21. Réponses aux questions de recherche

Si la recherche a permis de répondre à toutes les questions initiales, ce sont les questions 4 et 5 (qu'enseigne-t-on dans ces deux projets de films et comment l'enseigne-t-on) qui sont devenues, grâce aux données, de plus grande pertinence. Les groupes de discussion, les entretiens individuels et l'observation en classe ont permis de bien cerner en quoi consiste la conception du cinéma des élèves et enseignantes, conception centrale dans l'étude, car elle permet de aussi de répondre en partie à ces deux questions. Effectivement, comme le démontre le schéma universel du curriculum de Lavallée (1981), la relation disciplinaire qu'entretient un enseignant avec son objet d'enseignement (le cinéma) fonctionne de pair avec la relation didactique entre l'élève et l'objet d'enseignement.

21.1. Quelle est la conception des élèves et enseignantes du cinéma ?

21.1.1. *Le film est une histoire*

« [...] je pense que la plupart du public ce qu'ils suivent c'est une histoire, c'est pas une œuvre d'art. » (Philippe Falardeau, *Au cœur du cinéma québécois*, 2017⁵³)

L'étude a permis de constater que la majorité des élèves et enseignantes ont une conception similaire du cinéma, soit que le film est principalement constitué d'un récit fictif qui est mis en images et joué par des acteurs. La prédominance du récit dans cette définition démontre que la narration, soit *comment* les images racontent ce récit ou « l'œuvre d'art » selon Falardeau, demeure un aspect secondaire dans leur définition. Cette conception découle de plusieurs facteurs, qui ont été détaillés dans cette thèse, mais j'aimerais dans cette conclusion appuyer sur le fait que cette conception est aussi celle de « la plupart du public » comme le dit si bien Falardeau. Mais alors que l'on n'attend pas de « la plupart du public » de s'intéresser à autre chose qu'au récit, les élèves d'une classe de cinéma *devraient* eux, grâce à leurs apprentissages, avoir accès à « l'œuvre d'art ». Mais à quoi réfère-t-on précisément lorsqu'il s'agit de définir ce qui constitue l'œuvre d'art cinématographique ?

D'abord, le film prend forme grâce au langage visuel, qui lui possède un vocabulaire établi, couleurs, cadre et réseau, clair-obscur, lignes et formes (Saouter, 2000), qui permet de décrire, analyser et interpréter des œuvres. Ce langage, les enseignantes de l'étude le connaissent bien, car il est au cœur de la formation en enseignement des arts plastiques. Les données ont d'ailleurs démontré que les deux enseignantes observées utilisent ce vocabulaire lorsqu'elles veulent attirer l'attention des élèves sur des composantes de l'image observées en classe (ex. : la règle des tiers dans *La jeune fille à la perle*). L'inclusion du cinéma dans les arts visuels découle naturellement de cette formation à l'étude des images et de leur langage.

Toutefois, le langage visuel se complexifie et se transforme lorsqu'il s'agit d'images en mouvement. Avec la forme cinématographique apparaît un nouveau pan de la terminologie du langage visuel : travelling, fondu enchaîné, zoom in, etc. Ce sont de

⁵³ http://www.canalsavoir.tv/videos_sur_demande/aucoeurducinemaquebecois8

nouveaux savoirs théoriques pour les enseignantes d'arts plastiques, savoirs pour lesquels elles ont reçu peu de formation initiale. À ce sujet, les données ont démontré que l'enseignement des techniques plus « spécifiquement » cinématographiques (ex. : le cours de Monique sur le langage cinématographique) a permis aux élèves de développer leur capacité à repérer ces techniques dans des films vus à la maison.

Cependant, sans véritable formation initiale, théorique et pratique, et sans expérience professionnelle en cinéma, « l'adaptation ou la transposition des savoirs savants, issus des disciplines de références, en savoirs scolaires » (Chevallard, 1985, cité dans Noël-Gaudreault, Béland et Falaise, 2010, par. 8) avaient peu de chance d'avoir lieu. C'est pourquoi les cours de Monique et Martine comprenaient peu ou pas d'analyse et/ou de critique de films permettant d'expliquer l'articulation entre le langage visuel des images en mouvement et les intentions de sens ou d'effet du cinéaste. C'est aussi pourquoi l'intégration d'exercices pratiques préparatoires au projet de court métrage ou de photoroman n'a pas été pressenti comme nécessaire.

21.2. Qu'est-ce qu'enseigner et apprendre le cinéma dans les projets observés ?

21.2.1. *Didactique des savoirs ou didactique des savoir-faire*

À propos de la didactique des sciences, Jean-Louis Martinand remarque avec critique :

« Contestée, elle l'est par les scientifiques qui professent souvent qu'il suffit de bien connaître sa discipline pour pouvoir l'enseigner ; et par les pédagogues qui croient que l'enseignement est un art, exigeant quelque don, l'amour des élèves et quelques recettes » (*Approche de la didactique*, 1991, p.33).

L'étude a permis de constater que de grandes différences et ressemblances existent entre le contenu des cours des deux projets observés et la didactique mise en place par les enseignantes. La grande similitude concerne la prédominance d'un développement du « savoir-faire » sur le « savoir » théorique, analytique ou critique du cinéma. Enseigner le cinéma dans ces deux classes, c'est avant tout enseigner à *faire* des courts métrages. Cette prédominance est à l'opposé de celle que l'on trouve dans les ouvrages pédagogiques sur l'enseignement du cinéma aux jeunes, soit un enseignement des savoirs théoriques menant

vers l'analyse, l'interprétation et la critique de films. Les documents produits par Les Grignoux, les fiches et cahiers d'accompagnement de l'Œil cinéma, de même qu'une part importante d'AS *Films Studies* familiarisent les élèves avec les composantes formelles, sociologiques, historiques, économiques et politiques des films et le développement de compétences dans l'analyse et la critique de films. Cependant, dans les deux classes observées, c'est la production de film qui a occupé la majorité des périodes du projet.

Cet écart entre le contenu du matériel pédagogique existant et les choix des deux enseignantes dans leur planification est le symptôme d'un problème plus large entourant l'enseignement du cinéma. D'abord, il est le signe d'une méconnaissance de la didactique du cinéma par les enseignantes, car il n'a pas fait partie de leur formation initiale. Le cinéma n'étant pas encore une discipline scolaire, le besoin de recherche pour développer sa didactique n'a pas encore été ressenti. Plus encore, son intégration au programme de formation des enseignants en arts a malheureusement peu de chance de soulever l'enthousiasme. Soutenu à bout de bras depuis 20 ans cette année par un organisme en marge du système d'éducation québécois, l'ACPQ, l'enseignement du cinéma demeure l'affaire de quelques enseignants initiés ayant réussi à obtenir du financement de leur école pour une de leurs formations. Ce sont eux qui ont ensuite la responsabilité d'enseigner un art qui combine à la fois le son, l'image en mouvement et le jeu d'acteur. Je crois qu'il faut ici mentionner à nouveau que Monique avait le guide *Objectif film* en mains, de même que les fiches sur *Monsieur Lazhar* de l'Œil cinéma, et que Martine a été formée aussi par cet organisme. Malgré la variété et la qualité des formations de l'ACPQ pour les enseignants, il est essentiel de voir que ces formations ne peuvent remplacer une formation initiale en enseignement des arts.

Le fossé qui sépare actuellement la pratique de l'enseignement du cinéma, le « terrain », et la réflexion didactique sur cette pratique, la « recherche », ne provient pas seulement d'une méconnaissance de la didactique du cinéma par les enseignantes, mais aussi du peu de recherche sur le terrain comme fondement à l'élaboration de cette didactique. D'un point de vue didactique, ce fossé découle du fait que le cinéma en tant que « contenus » n'a pas encore acquis sa « modalité disciplinaire ». Yves Reuter explique que c'est « cette modalité disciplinaire qui les fait exister en tant que contenus d'enseignement et d'apprentissage

dans la mesure où [...] la visée fondamentale des disciplines est de « *fabriquer de l'« enseignable* » (2014, par. 7). Reuter poursuit en affirmant que s'il n'est pas nécessaire que des contenus soient une discipline établie pour que la didactique s'y intéresse, la didactique se constitue « en relation, voire en référence, aux disciplines et au système auquel elles appartiennent/ qu'elles constituent » (2014, par. 7). Ainsi, si des contenus n'ont pas le statut de discipline au sein du système scolaire, il est ardu de développer sa didactique, puisque ce qui est et doit être « enseignable » n'a pas encore été établi.

C'est pourquoi l'ouvrage *AS Films Studies* offre un modèle si important dans cette étude, car le cinéma y est envisagé comme discipline au sein d'un système d'éducation.

Le peu d'ouvrages pédagogiques sur le cinéma chez les jeunes démontre d'abord que le cinéma envisagé comme discipline au secondaire est encore marginal au sein de la réflexion sur le système d'éducation (ex. : MEES). Cette absence de réflexion, ou à tout le moins de *signes* d'une réflexion, est quant à elle la preuve d'un manque de recherche sur le terrain dans les classes d'arts plastiques au Québec, car le cinéma y est bel et bien enseigné. En l'absence de matériel pédagogique adapté au contexte québécois de la classe d'*arts plastiques et multimédia* au secondaire, les enseignantes observées n'ont pas eu d'autre choix que de prendre en charge l'établissement des « contenus enseignables » et de leur didactique. Mais un problème de fond fait surface dans mon étude sur ce point, car comme l'explique Reuter : « le didacticien n'est pas le spécialiste de *tous* les contenus, en *tous* lieux sociaux ; il ne peut l'être, s'il veut posséder une certaine maîtrise de ce qu'il tente d'appréhender (2014, par. 8). Face à ce besoin de recherche sur le terrain et au développement d'une didactique du cinéma au secondaire, qui sont les spécialistes pouvant mener à bien de telles recherches ? Des chercheurs en cinéma ? Des chercheurs en éducation des arts ? Car comme le dit Martinand les « didacticiens sont des spécialistes d'une discipline » et « [c]e qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est la responsabilité par rapport aux contenus de la discipline » (1991, p.34). Qui prendra la responsabilité d'établir ces contenus ? Le MEES a évidemment besoin de prendre une part de responsabilité dans l'établissement de ces contenus dans la mesure où il est responsable du cours *arts plastiques et multimédia* qu'il a inclus dans son programme.

Toujours en lien avec le rapport entre la part de savoirs versus celle des savoir-faire dans l'enseignement du cinéma, j'appuie la vision de Buckingham (2003) selon laquelle il est nécessaire de combiner la théorie et la pratique, car le média intervient dans la construction du message. La théorie permet d'interpréter et de critiquer et la pratique permet de développer sa créativité et mobiliser des savoir-faire. Un apprentissage théorique sur le cinéma permet aux élèves de comprendre *comment* le film raconte ses histoires, comment il transmet des idées, suscite des émotions, provoque des questionnements et propose aux spectateurs une vision du monde, à la fois personnelle et forgée par un contexte historique particulier. Les questions de Martine à propos du film *Les temps modernes*, de même que l'amorce de son projet avec des lettres sur les droits des enfants est un pas dans cette direction. Le cinéma a pris dans le projet de photoroman de Martine le rôle de médiateur tel que décrit par Berger (1999), puisqu'il impliquait de se demander : comment dois-je vivre ma vie pour respecter les droits fondamentaux des êtres humains ? De plus, le projet de photoroman s'insérait dans une perspective plus large d'apprentissage du cinéma qui inclut son histoire, son industrie, l'évolution de ses techniques et qui réserve une petite part à l'analyse de films (*Les temps modernes*, Chaplin, 1929). Cette approche plus globale du cinéma, mais aussi de son mode de production essentiellement industriel, est en partie une conséquence du format de la concentration qui pendant 5 années forme les élèves et se fonde sur une vision plus vaste des savoirs et savoir-faire.

La différence entre le cours d'*arts plastiques et multimédia* optionnel et la concentration créée par Martine et co-enseignée avec l'enseignante d'art dramatique est aussi le fruit des choix de l'enseignante, de la liberté qu'elle a eue d'établir son propre curriculum pour sa concentration. Ces choix sont eux-mêmes le fruit de l'expérience, des savoirs et du savoir-faire de cette dernière. Dans le cas de Monique, celle-ci ayant une grande expérience pour la photographie, une chambre noire à sa disposition (et un directeur très enthousiaste envers la photographie), elle a favorisé dans ses contenus l'apprentissage des techniques photographiques.

21.2.2. Enseigner le cinéma envers et contre tout

Je tiens à noter ici une constatation qui m'a surprise pendant l'étude, à savoir que les deux enseignantes ont persisté dans leur volonté d'enseigner le cinéma, et ce, malgré une quantité importante d'obstacles. Ainsi, ce qui a été analysé précédemment comme des lacunes dans l'enseignement du cinéma observé dans les deux classes peut aussi se lire comme la preuve d'une volonté et d'une prise de position des enseignantes en faveur de l'enseignement du cinéma de fiction dans le programme de formation en arts des élèves, leur curriculum « enseigné ».

Voici d'abord la liste des obstacles mentionnés précédemment :

- peu de lignes directrices dans le programme du MEES (cours optionnel *Arts plastiques et multimédia*)
- peu de formation en enseignement du cinéma (Œil cinéma et LL Lozeau)
- très petite quantité de matériel pédagogique disponible (guide *Objectif film*, cahiers d'accompagnement et fiches pédagogiques de l'Œil cinéma)
- absence d'expérience en tant qu'apprenant en cinéma
- absence d'expérience en tant que cinéaste

L'étude m'a aussi permis de constater d'autres obstacles d'ordre pratique :

- Les formations de l'ACPQ (Œil cinéma) sont dispendieuses (selon Monique)
- La perte de soutien technique informatique (Monique et Martine)
- L'absence d'appariteur (Monique et Martine)
- Nombre élevé de cours en option offerts aux élèves dans l'école (Monique et Martine)
- Les défis de la gestion simultanément de deux groupes d'élèves dans deux locaux (Monique et Martine)
- L'absence de collègues enseignant la même matière (Monique et Martine)

À ceux-ci s'ajoutent un obstacle majeur lié à la nature multidisciplinaire du cinéma, c'est-à-dire qu'il implique des compétences dans le domaine de la littérature (scénario), du théâtre (jeu et direction d'acteur), de la photographie (prise de vue), du son (prise de son et montage) et de l'informatique (montage). Ce dernier domaine est d'ailleurs encore plus problématique lorsqu'il y a un écart générationnel entre l'enseignante et l'éclosion des diverses techniques et logiciels informatiques nécessaires à la réalisation de films.

D'un point de vue idéologique, il existe encore de la résistance face à l'intégration du cinéma dans le programme d'éducation des jeunes du secondaire. L'historique des craintes

face aux nouveaux médias a été résumées dans le chapitre 2, mais j'aimerais simplement rappeler ici que depuis 1961, plusieurs mémoires en faveur de l'intégration du cinéma dans le curriculum québécois ont été déposés sans aucun résultat favorable. Malgré cela, j'ai trouvé le cinéma bien présent dans les deux groupes observés pour l'étude. Et ce n'est selon moi que la pointe de l'iceberg, considérant le nombre de cours en *arts et multimédia* dans la province...

Ainsi, à la question « qu'est-ce qu'enseigner le cinéma ? », je considère qu'à la lumière de ces obstacles, et de la décision des deux enseignantes observées de persister dans leur enseignement du cinéma, je peux répondre qu'il s'agit aussi d'enseigner ce que l'on considère, peut-être de manière plus ou moins explicite chez les enseignantes, comme une *nécessité* pour la formation des élèves en arts.

22. Les limites de l'étude

Je voudrais conclure en mentionnant les limites de mon étude. La recherche préliminaire entreprise pour le cours ARTE882 : *Research Practice* m'avait permis de confirmer que le cinéma était bel et bien enseigné dans une école secondaire au Québec. La rencontre avec l'enseignante, la directrice et l'enseignant responsable de l'activité parascolaire en cinéma avait répondu à certaines de mes questions concernant le contenu enseigné dans ces cours, l'approche pédagogique adoptée et le matériel didactique utilisé. Toutefois, une part importante de la situation d'enseignement manquait à l'appel, soit celle de l'apprentissage. Je voulais voir les élèves participer à ces activités d'apprentissage et aussi savoir ce qu'ils pensaient du cinéma. C'est pourquoi il a été rapidement décidé qu'il était essentiel d'interroger non seulement les enseignantes, mais aussi les élèves, et surtout les observer dans le feu de l'action. Malgré la triangulation des cinq sources de données, certaines limites demeurent dans la méthodologie de mon étude.

22.1. Limites de l'observation participante : perte d'objectivité et modification du comportement des participants

La citation de Soulé ci-dessous exprime à mon sens parfaitement les limites et avantages ressentis pendant l'observation participante du projet de recherche :

« L'observation participante implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Soulé, 2007, p.128).

Comme je voulais avoir accès aux subtilités de la situation d'enseignement, l'observation participante a été un choix qui s'est rapidement imposé. Toutefois, dans ce type d'observation « rapprochée », il y a nécessairement une perte d'objectivité. Le lien de confiance établi avec les participants, notamment avec les élèves, les ont poussés à me demander de l'aide, à me questionner ou à chercher mon approbation. Par contre, ceci m'a permis d'accéder à des informations souvent inconnues pour l'enseignante, particulièrement pendant le tournage, moment crucial où les élèves travaillent aux quatre coins de l'école simultanément.

En plus de la perte d'objectivité du chercheur, l'observation participante peut produire une modification des comportements des participants. Soulé l'explique et propose une solution :

« Il [le chercheur] est alors connu en tant qu'observateur extérieur, de la part des membres de la collectivité au sein de laquelle il évolue : le risque sous-jacent est de générer des changements artificiels de comportement ; un avantage non négligeable est de ne pas soulever de problèmes d'ordre éthique, du fait de la décision de « jouer cartes sur table » (Soulé, 2007, p.129).

Dès la première rencontre avec les participants de l'étude, j'ai joué « cartes sur table » en me présentant comme chercheuse en enseignement des arts, mais aussi comme chargée de

cours en cinéma. Ceci a provoqué un changement artificiel de comportement des enseignantes et des élèves qui a pu facilement être observé. À titre d'exemple, lors d'une période d'enseignement magistral de Monique sur le langage cinématographique (29-01-2016), celle-ci m'a demandé de confirmer des informations qu'elle venait de transmettre aux élèves. Évidemment, j'ai mentionné à plusieurs reprises aux enseignantes qu'elles pouvaient à tout moment consulter mes notes d'observation afin de maintenir l'équilibre et la transparence de notre relation.

Une dernière limite de l'observation participante dans mon cas particulier est l'impossibilité d'observer tous les élèves au moment où ils réalisent la même activité d'apprentissage. Ainsi, certaines données n'ont pu être recueillies. Par exemple, lorsque les élèves de Monique étaient en tournage, une équipe plus avancée que les autres a pu commencer son montage. Comme j'observais une équipe en tournage, je n'ai pas pu voir comment Monique a enseigné l'utilisation du logiciel de montage à ce groupe. Ces informations manquantes ont pu quelques fois être partiellement récupérées lors du groupe de discussion centré #2.

22.2. Limites du groupe de discussion centré

Si l'entretien de groupe centré permet de recueillir un grand nombre de données en peu de temps dans un environnement relativement détendu et ouvert, Boutin note « qu'il ne faut pas perdre de vue que les discussions dans un groupe sont largement contrôlées par l'animateur, elles perdent ainsi une part importante de leur spontanéité. » (2007, p.80). C'est pourquoi j'ai décidé très tôt de faire de l'observation participante dans le projet. L'écart entre ce que l'enseignant et l'élève veut et croit faire, peut alors être mis à l'épreuve du réel de la situation d'enseignement observée.

22.3. Limites de l'étude de (deux) cas

L'étude de cas comme méthode de recherche comporte des limites que j'aimerais ici résumer. L'étude de cas a longtemps souffert de son désintérêt à développer des lois universelles et à se pencher plutôt vers l'étude de la spécificité des phénomènes plutôt que vers des généralisations (Gagnon, 2012, p. XII). Actuellement, les recherches quantitatives n'ont plus à faire leurs preuves et l'étude de cas est une méthode généralement répandue. Si elle est privilégiée par certains auteurs pour la construction de théories ou la vérification de théories (Gagnon, 2012, p.2), elle a été privilégiée pour mon étude pour sa capacité à décrire et expliquer des phénomènes collectifs, mais surtout de « fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte » (Gagnon, 2012, p.2).

Cependant, une des limites de l'étude de cas est qu'elle « est onéreuse en temps, tant pour les chercheurs que pour les participants » (Gagnon, 2012, p.3). Ainsi, le nombre restreint de deux groupes et deux enseignantes s'explique par le nombre massif d'heures de collecte des données (60 heures) nécessaire pour observer le déroulement du projet d'A à Z. Comme mentionné plus tôt, une étude plus large, par le biais d'un questionnaire à l'enseignant de cinéma/multimédia, aurait pu être envisagée, mais une grande partie des données sur la situation réelle d'enseignement me serait demeurée inconnue. Notamment, toute la partie sur le tournage, étape cruciale, mais inconnue des enseignantes.

L'autre lacune de l'étude de cas concerne son incapacité à généraliser des résultats: « En effet, il y a peu de chances d'avoir suffisamment d'études d'autres cas exactement comparables pour rendre les conclusions applicables à toute une population » (Gagnon, 2012, p.3). J'acquiesce donc au fait que les données analysées dans cette étude ne peuvent pas être généralisées. Cependant, j'aimerais ici relever quelques informations qui pourront permettre de réduire l'impact de cette limite.

D'abord, il n'existe actuellement au Québec aucun manuel officiel sur l'enseignement du cinéma au secondaire. Les seules ressources facilement accessibles sont celles de l'Œil cinéma et leur quantité est réduite. On peut par conséquent déduire que si les enseignants qui intègrent le cinéma dans leurs cours utilisent du matériel pédagogique, il y a de grande chance que ce soit celui-là.

Ensuite, le cours d'*arts plastiques et multimédia* fait partie de la discipline des arts plastiques et la formation des enseignants en arts plastiques au Québec implique peu ou

pas de cours de cinéma. Sans faire ici une liste exhaustive, voici à titre d'exemples quelques programmes. À l'UQTR, on offre un cours de *Didactique du multimédia en arts*, mais son contenu n'inclut pas le cinéma⁵⁴. À l'Université Laval, deux cours d'animation sont offerts (*Modélisation et animation 3D*⁵⁵, *Cinéma d'animation et création*⁵⁶), mais à titre d'option dans le programme alors que l'art dramatique fait partie intégrante de la formation (à l'UQTR et l'UQAC également). L'UQO offre un seul cours, *L'image en mouvement*⁵⁷, dont le contenu ressemble à celui de *Time-Based Media*⁵⁸ offert à Concordia. L'UQAC fait cavalier seul et propose dans son programme un cours d'écriture, *Atelier d'écriture dramatique et de scénarisation*⁵⁹ en plus d'un cours en lien avec l'image en mouvement et le son, *Techniques des arts médiatiques 1: la production*⁶⁰. Ce qui ressort de cette liste est d'abord que les images en mouvements et le son apparaissent timidement dans les programmes. Ensuite, que la didactique de l'image en mouvement et du son est encore moins présente. Enfin, que le cinéma n'y est pratiquement pas mentionné. Ainsi, force est d'admettre qu'il n'existe pas au Québec de véritable formation en enseignement du cinéma pour les jeunes autres que celles offertes par l'Œil cinéma et l'ONF.

J'ajoute que comme il n'existe pas officiellement de cours en cinéma ou d'option arts plastiques et multimédia au primaire, les élèves arrivent sans formation au secondaire. Ils ont pu avoir une introduction à l'animation dans un cours d'arts plastiques ou le tournage d'un film de fiction dans le cours d'un enseignant cinéophile, mais puisque le cinéma n'est pas dans le programme officiel, ces élèves ne forment certainement pas une majorité.

Ces points communs dans les conditions qui procèdent de l'enseignement du cours optionnel *Arts plastiques et multimédia* permettent non pas de généraliser les deux cas

⁵⁴ https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_sigle=EAR1030&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_aff_pgm=7173

⁵⁵ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ani-1702-modelisation-et-animation-3d.html>

⁵⁶ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ani-1703-cinema-danimation-et-creation.html>

⁵⁷ <http://etudier.uqo.ca/cours/description-cours/ARI1203>

⁵⁸ <http://www.concordia.ca/academics/undergraduate/calendar/current/sec81/81-40.html>

⁵⁹ <https://cours.uqac.ca/7THE402>

⁶⁰ <https://cours.uqac.ca/7ART232>

étudiés, mais de généraliser les conditions dans lesquelles les enseignants d'arts plastiques au Québec enseignent ce cours qui inclut à son programme le cinéma.

23. Recommandations

Au terme de cette étude, je propose trois recommandations intimement liées et qui s'adressent à deux des acteurs principaux du curriculum, soit le gouvernement (MEES), et les enseignants-chercheurs, c'est-à-dire les départements universitaires en enseignement des arts.

23.1. Première recommandation

La première recommandation s'adresse au MEES et insiste donc sur la nécessité de prendre en compte une réalité dans nombre de ses classes, le curriculum « enseigné », « réel », et d'inclure le cinéma dans le cursus obligatoire d'arts plastiques des élèves du secondaire pour les raisons suivantes :

- On enseigne déjà le cinéma dans les écoles secondaires, il est donc nécessaire de mieux encadrer les contenus et méthodes d'enseignement.
- Il est sous la responsabilité des enseignants d'arts plastiques en raison de sa présence dans le cours optionnel *Arts plastiques et multimédia*.
- Cette discipline artistique fait partie intégrante de la vie quotidienne des élèves depuis plusieurs générations.

De plus, on enseigne bel et bien le cinéma au Québec. Revoici les preuves de cette présence :

1. Les deux groupes de l'étude
2. Le MEES dénombre 2590 élèves en *Arts plastiques et multimédia* (2015-2016)
3. Lors de ma recherche préliminaire (séminaire ARTE882 : *Research Practice*), j'ai trouvé 4 groupes de cinéma (cours optionnel ou parascolaire) dans *une seule* école.

4. Mon projet de vidéoclip (séminaire ARTE867 : *Directed Studies in Art Education*) m'a fait découvrir la présence du cinéma dans les cours d'*Arts plastiques et multimédia* de l'enseignante participante au projet.
5. Pendant l'étude, les enseignantes et les élèves m'ont parlé de la présence de l'enseignement du cinéma dans des écoles primaires publiques, privées et internationales.
6. Toutes les écoles qui ont participé aux ateliers de l'Œil cinéma (annexe 3).

23.2. Deuxième recommandation

La deuxième recommandation découle directement de la première. Si le programme du MEES intègre le cinéma dans le curriculum, il va de soi que les programmes en enseignement des arts offerts dans les universités du Québec devront former les futurs enseignants dans cette discipline. Une des conclusions majeures de cette recherche est le constat du manque de formation des deux enseignantes participantes pour enseigner le cinéma. Manque qu'elles comblent du mieux qu'elles peuvent, mais qui est aussi exacerbé par le peu d'offre de formation continue, l'absence de réelle didactique du cinéma chez les jeunes et le nombre limité d'ouvrages pédagogiques en langue française. Il faut s'inspirer du modèle de la Royaume-Uni et donner aux enseignants une formation de qualité et balisée à une échelle provinciale.

23.3. Troisième recommandation

La troisième recommandation s'adresse aux chercheurs en enseignement des arts et aux maisons d'éditions. Dans l'absence d'un programme ministériel intégrant le cinéma au curriculum obligatoire, il n'en demeure pas moins essentiel que les enseignants et les chercheurs, de même que les divers organismes qui offrent des formations en cinéma, je pense ici à l'Œil cinéma, mais aussi à l'ONF, joignent leurs efforts et débudent de véritables recherches sur la didactique du cinéma chez les jeunes. Le Royaume-Uni nous offre un modèle à suivre, mais plusieurs enseignants, formateurs et maisons d'éditions d'ici

possèdent une expertise qui mérite d'être mise à profit. Il est urgent de développer une didactique du cinéma pour les jeunes pour soutenir les enseignants de la province de Québec qui ont décidé d'enseigner le cinéma aux jeunes.

24. Recherches ultérieures

La recherche à propos de l'enseignement du cinéma continue timidement de susciter l'intérêt des chercheurs en enseignement. La preuve, il y a moins d'un an seulement est paru en France le livre de Barbara Laborde *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*. L'ACPQ vient tout juste de lancer son nouveau cahier pédagogique *Pour la suite du film* (H.-P. Chevrier, 2018) prouvant que sa volonté de continuer sa mission d'éducation cinématographique et de mettre à jour son matériel est toujours aussi dynamique. Ceci étant dit, le terrain de la recherche en enseignement du cinéma chez les jeunes demeure en friche. Mon étude a d'ailleurs soulevé des questions pouvant faire l'objet de recherches ultérieures.

La **première piste** de recherche fait suite à cette présente étude et serait d'ordre quantitatif. Il s'agirait de construire un portrait plus général de la présence de l'enseignement du cinéma dans les écoles secondaires du Québec par le biais de questionnaires aux enseignants. L'observation sur le terrain m'a fourni des données précieuses qui pourraient prendre une résonance nouvelle dans une perspective plus large.

La **deuxième piste** de recherche se veut également la suite de ma présente étude par laquelle j'ai pu entrevoir des situations d'enseignement du cinéma chez les jeunes dans des contextes parascolaires. Effectivement, l'observation des ateliers de l'Œil cinéma, des cours offerts par Studios tapis rouge⁶¹ ou les camps de jour de Coop Collective Vision⁶² permettraient d'élargir notre compréhension de la didactique du cinéma chez les jeunes du

⁶¹ <https://www.studiostapisrouge.com>

⁶² <http://collectivevision.ca>

primaire et du secondaire par le biais d'experts qui ont plusieurs années d'expérience dans le domaine.

La **troisième piste** de recherche consiste à développer une plate-forme virtuelle de partage pour que les enseignants du secondaire et primaire du Québec, et d'ailleurs, puissent échanger leurs expériences d'enseignement du cinéma et partager leur matériel pédagogique. La recherche m'a dévoilé que les enseignantes d'arts plastiques et multimédia souffrent d'isolement dans leur école. Cette plate-forme pourrait enrichir leur expérience, leur fournir un soutien moral et professionnel. Cette plate-forme pourrait éventuellement donner naissance à un site web, à l'image de Into Film ou Alloprof⁶³ (Québec), qui deviendrait une ressource fiable, évolutive et facilement accessible pour tous les enseignants désirant enseigner le cinéma.

La **quatrième piste** consiste à démarrer des projets de recherche avec comme objectif précis de donner naissance à une didactique du cinéma tenant compte du contexte du *Programme de formation de l'école québécoise*. En ce sens, les départements d'enseignement des arts de la province seraient les mieux placés pour entreprendre de tels projets, surtout s'ils envisagent ces projets dans une perspective multidisciplinaire et favorisent la collaboration de départements de cinéma, communication, littérature et art dramatique. Les difficultés qui sous-tendent la création de tels projets ne devraient pas être un frein à leur mise en place, puisque ces collaborations sont de plus en plus encouragées et bien reçues par les organismes soutenant le financement de la recherche universitaire. De ces projets de recherche pourraient éventuellement naître du matériel pédagogique fondé sur cette didactique et arrimé au programme en place dans les écoles du Québec, selon le modèle de la Royaume-Uni et *AS Film Studies*.

25. En guise de conclusion

Je termine en insistant sur le fait qu'il est fondamental et incontournable dans la situation actuelle de se questionner sur le rôle de l'enseignant d'arts plastiques comme

⁶³ alloprof.qc.ca

enseignant de cinéma. Le rôle de l'enseignant, et de l'école, consiste à permettre à l'élève d'apprendre. Si les élèves pouvaient apprendre uniquement « par eux-mêmes », l'école perdrait sa raison d'être. Ainsi, l'école vise à permettre aux élèves d'apprendre *plus* que ce qu'ils peuvent apprendre par eux-mêmes, et ce, grâce au contact avec l'enseignant et les pairs. Mais encore faut-il que l'enseignant possède les savoirs et savoir-faire pour permettre à l'élève d'apprendre *plus* que ce qu'il sait déjà. Le lecteur de cette thèse, s'il a déjà enseigné, sait qu'il n'est pas rare d'avoir à enseigner des savoirs et savoir-faire pour lesquels il est peu préparé. Il s'est peut-être même senti « imposteur » devant son groupe et a dû mettre en veille ce sentiment pour mener à bien toutes les tâches excessivement concrètes que demande une situation d'enseignement. La pénurie d'enseignants que vit actuellement le Québec aura certainement comme conséquence d'augmenter la fréquence des situations où des enseignants auront une tâche qui implique une discipline absente de leur formation initiale. Mon étude tente justement de lever le voile sur ce genre de situation où l'enseignant doit se former par lui-même à la discipline qu'il doit enseigner. Si mon étude a fait une critique souvent directe des lacunes dans l'enseignement du cinéma des deux cas observés, c'est bien dans l'objectif de lancer une réelle réflexion sur la nécessité et l'urgence de construire une didactique du cinéma pour les jeunes élèves au Québec. L'enseignement du cinéma par les deux enseignantes étaient bel et bien un choix qu'elles ont renouvelé depuis plusieurs années, pas le remplacement d'un congé de maternité ou de maladie.

Les films font partie du quotidien des élèves, ils en voient tous les jours ou presque et certains d'entre eux filment régulièrement leurs amis et leur famille. Maintenant, comment l'école peut-elle permettre à l'élève d'aller encore *plus loin* dans ses connaissances, sa compréhension et son savoir-faire sur le cinéma, un art omniprésent dans sa vie quotidienne ? Comment lui enseigner à écrire un scénario, à faire un découpage technique, à tourner des scènes, à jouer un rôle dans un film, à monter un film, à prendre le son, à mixer les différentes pistes ? Comment lui enseigner à analyser et critiquer des films ?

Il est temps que le MEES prenne sa responsabilité envers l'enseignement du cinéma dans ses écoles, sinon il restera ce qu'il est depuis trop longtemps : une forme artistique à l'enseignement approximatif et un divertissement pour les périodes de suppléance imprévues les vendredis après-midi.

Bibliographie

A

- Adorno, T. ([1953] 2003). *Modèles critiques : interventions ; répliques*. Paris: Payot.
- Agostino, A. (2001). *Qualitative Analysis of Mindful Interaction and Cognitive Residue In Pre-Tertiary Media Education*. Thèse de doctorat, Université Concordia.
- Aitken, I. (1990). *Film and Reform. John Grierson and the Documentary Film Movement*. London: Routledge.
- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Aristote (1980). *La Poétique*. Paris : Seuil.
- Arrnheim, R. ([1954] 1967). *Film as Art*. Berkeley: University of California Press.
- Ashman, A., Gillies, R. (2003). *Cooperative Learning*. London; New York: Routledge Falmer.

B

- Babour, R. (2014). Analysing Focus Groups. Dans U. Flick (Dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (p. 313-327). Los Angeles : SAGE.
- Balázs, B. ([1948] 2011). *Le cinéma. Nature et évolution d'un art nouveau*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Barrance, T. (2010). *Using Film in Schools: Practical Guide*. Film: 21st Century Literacy (UK).
- Bazin, A. ([1958-62] 2011). *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : Les Éditions du Cerf.
- Benjamin, W. (1936). L'œuvre d'art à l'ère de sa reproduction mécanisée. Dans *Zeitschrift für Sozialforschung Jahrgang V* (p. 40–68). Paris : Félix Alcan.
- Benyahia, S. C., Gaffney, F. et White, J. (2008). *AS Film Studies: The Essential Introduction*. London ; New York : Routledge.
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse cinéma : Petit traité du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du cinéma.
- Berger, K. (1999). *A Theory of Art*. New York: Oxford University Press.

BFI. (2014). *Impact, Relevance and Excellence: A New Stage for Film Education*. Consulté le 15 mai 2018 sur www.bfi.org.uk

Bordwell, D., Thompson, K. (2004). *Film Art. An Introduction*. New York: McGraw-Hill.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.

Brooks, R., Cooper, A. et Penke, L. (2012). *Film: 21st Century Literacy. Teaching using film- statistical evidence, Results of the questionnaire sent to primary, secondary school and students across the UK regarding the use of film in education*. Consulté le 12 mai 2016 sur <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/film-21st-century-literacy-teaching-using-film-statistical-evidence.pdf>

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge (UK): Polity Press.

Buckingham, D. et Strandgaard Jensen, H. (2012). Beyond 'media panics': reconceptualising public debates about children and media. Dans *Journal of Children and Media*, 6(4), 413-429.

Bulman, J.H., Parry, B. (2017). *Film Education, Literacy and Learning*. UKLA (UK).

Bulman, J.H. (2017). *Children's Reading of Film and Visual Literacy in the Primary Curriculum. A Progression Framework Model*. Londres (UK) : Palgrave-Mcmillan.

C

Cardinal, S., Crompton, R., Paquette, L., Piette, J. (1997a). *Cahier d'introduction pour l'étude de films. Éducation cinématographique au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications.

Cardinal, S., Crompton, R. (1997b). *Cahier d'éducation pour l'étude du film La fureur de vivre (Rebel Without a Cause) de Nicholas Ray*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Carroll, N. (1985). The specificity of the media in the arts. Dans *Journal of Aesthetic Education*, 19(4), 5-20.

Centre national du cinéma et de l'image animée. (2009). *1989-2009. Géographie de l'éducation au cinéma*. Paris.

Chevallard, Y. ([1985] 1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevrier, H.-P. (1995). *Langage du cinéma narratif*. Montréal : Somme toute.
Cohen, S. ([1972] 2011). *Folk Devils and Moral Panic: The Creation of the Mods and Rockers*. London ; New York : Routledge.

Condé, M. (2014). *Trois thèses (paradoxaes) sur le cinéma*. Bruxelles : Les Grignoux.

Condé, M., Fonck, V. et Vervier, A. (2006). *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles: De Boeck.

Cook, D. A. (1981). *A History of Narrative Film*. New York: W.W. Norton.

D

Dalmais, H. (1988). *Cinéma à l'école, école au cinéma*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.

Décarie, K. (2011). *L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.

Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education. Dans *Art Education*, 63(1), 6-10.

E

Efland, D. A. (2005). Problems confronting visual culture. Dans *Art Education*, 58(6), 35-40.

Eisenstein, S. (1930). Les principes du nouveau cinéma russe. Dans *La revue du cinéma*, avril, no.9, 16-23.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. New York : Routledge. Consulté le 22 janvier 2015 sur <http://www.myilibrary.com?ID=24748>

G

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Gosselin et al. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.

Grierson, J. (1939). *The Fortnightly Review*. Août, vol.151.

Groleau, C. (2006). L'observation. Dans *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Colombelles (France) : EMS, 211-244.

H

Henley, D. (2012). *Cultural education in England. An independent review by Darren Henley for the Department for Culture, Media and Sport and the Department for Education*. Consulté le 11 mai sur <https://www.gov.uk/government/publications/cultural-education-in-england>.

Hill, J., Gibson, P. C. (1998). *The Oxford Guide to Film Studies*. New York: Oxford University Press.

J

Journot, M.-T. (2015). *Le vocabulaire du cinéma*. Paris: Armand Colin.

Jullier, L., Leveratto, J.-M. (2008). *La leçon de vie dans le cinéma hollywoodien*. Paris: Vrin.

K

Kliebard, H. M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London: Routledge.

Kowal, S. et O'Connell, D. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. Dans U. Flick (Dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (p.64-79). Los Angeles : SAGE.

Kracauer, S. ([1947] 2009). *De Caligari à Hitler. Une histoire psychologique du cinéma allemand*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

L

Laborde, B. (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

_____. (2015). « Enseigner le cinéma et l'audiovisuel : Les leçons de l'enseignement technique » dans *Mise au point*, 7(15). Consulté le 16 mars 2019 sur <http://journals.openedition.org/map/1965> ; DOI : 10.4000/map.1965

Larocque, C. (2012). *Pour une didactique des arts médiatiques au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Lavallée, M. (1993). « Éléments de réflexion pour une collaboration institutionnelle entre les universités québécoises et brésiliennes » dans *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), p.369-376.

_____. (1981). « Étude de curriculum. Théorie et pratique » dans *McGill Journal of Education*, 16(2), p.165-180.

Leandro, A. (2004). Recherche cinématographique et nouveaux supports techniques. Dans B. Fleury-Vilatte et J. Walter (Dir.), *Questions de communications : acte du colloque Enseignement du cinéma et de l'audiovisuel. État des lieux et perspectives 2004*. (p. 183-193).

Lenoir, B. (1999). *L'oeuvre d'art*. Paris : GF Flammarion.

Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. (p.119-141). Bruxelles : De Boeck.

Léon, P. (2004). Enseignement du cinéma. Apprendre à en parler ou à en faire ? Dans B. Fleury-Vilatte et J. Walter (Dir.), *Questions de communications : acte du colloque Enseignement du cinéma et de l'audiovisuel. État des lieux et perspectives 2004*. (p.125-132).

Lever, Y. (1988). Histoire générale du cinéma au Québec. Montréal : Boréal.

M

Martinand, J.-L. (1996). Travailler les contenus en physique, chimie, technologie. Dans C. Elzière (Dir.), *Approche de la didactique*. Paris: Adapt.

Masterman, L. (1992). The case for television studies. Dans M. Alvarado et O. Boyd-Barret (Dir.), *Media education: an introduction* (p.45-52). London: British Film Institute.

Mattelart A., Mattelart, M. (2004). *Histoire des théories de la communication* (3e éd.). Paris: La Découverte.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Toronto: McGraw-Hill.

Metz, C. (1977). *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*. Paris: Union générale d'éditions.

Morton, D. (2016). *The Enemy of Art is the Absence of Limitations: Integrating Film History, Theory, and Production*. Cinema Journal Teaching Dossier. 4(1). Consulté le 26 mai 2016 sur <http://www.teachingmedia.org/cinema-journal-teaching-dossier/>

Mucchielli, A. (1984). *Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Éditions ESF.

N

Noël-Gaudreault, M., Béland, S. et Falaise, G. (2009). Recherche en didactique des disciplines. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 7-19.

P

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.

Parry, B. (2013). *Children, Film and Literacy*. Palgrave Macmillan (UK).

Patmore, C. (2017). *Réaliser son premier court métrage : technique et montage : le guide indispensable pour le réalisateur débutant, de l'écriture du script aux effets spéciaux*. Paris : Eyrolles.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF Editeur.

_____. (2002). « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses » dans *Educateur*, Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande », n° 1, p.48-52

_____. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Conférence présentée à Québec le 10 octobre 2000. Consulté le 18 mars 2019 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html

Perret, J.-F., Perrenoud, P. (dir.) (1990). *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg) : Delval.

Pilard, P. (1990). *Barry Lyndon*. Paris: Nathan.

Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Pinel, V. (1964) *Introduction au ciné-club. Histoire, théorie et pratique du ciné-club en France*. Paris: Les éditions ouvrières

Polan, D. (2007). *Scenes of Instruction: The Beginnings of the U.S. Study of Film*. Berkeley: U of California Press.

Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.

Prédal, R. (1981). *Le cinéma*. Paris : Fernand Nathan.

Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1999.

Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

R

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines: une relation structurelle. Dans *Éducation et didactique*, 8(1), 53-64. Consulté le 24 novembre 2018 sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1877#quotation>

Richter, H. (1949). The Avant-Garde Film Seen from within. Dans *Hollywood Quarterly*, 4(1), 34-41.

Riggs, T. (2000). *Encyclopedia of Major Marketing Campaigns*, Detroit: Gale Publishing.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.

Roulston, K. (2014). Analysing Interview. Dans U. Flick (Dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (p.297-313). Los Angeles : SAGE.

Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks (California) : SAGE.

S

Saouter, C. (2000). *Le langage visuel : essai*. Montréal : XYZ Éditeur.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. Dans *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. Consulté le 8 mai 2017 sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Soulez, G., Kitsopanidou, K(dir.), (2015). *Le levain des médias*. Paris : L'Harmattan.
Sullivan, G. (2003). Seeing visual culture. Dans *Studies in Art Education*, 44(3), 195-196.

Swann, P. (1989). *The British documentary film movement, 1926-1946*. New York: Cambridge University Press.

Southern, A. (2016). *The Ministry of Education Film Experiment. From Post-War Visual Education to 21st Century Literacy*. Londres (UK): Palgrave Macmillan.

T

Tavin, K. (2001). Swimming up-stream in the jean pool: Developing a pedagogy towards critical citizenship in visual culture. Dans *Journal of Social Theory in Art Education*, 21, 129-158.

Tomasulo, F. P. (2012). Film Studies in a Production Context. Dans L. Fischer et P. Petro (Dir.), *Teaching film* (p.323-336). New York: The Modern Language Association of America.

Tremblay, G. (1990). *Les industries de la culture et de la communication au Québec et au Canada*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

V

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagug, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks (Californie) : SAGE.

Vilches, L. (1995). *La télévision dans la vie quotidienne*. Renne : Éditions Apogée.

W

Wolf, N. (2014). *L'expressionnisme*. Köln: Taschen.

Z

Every Frame a Painting. (26 mai 2014). Edgar Wright: How to do Visual Comedy [fichier vidéo]. Consulté le 20 septembre 2017 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=3FOzD4Sfgag> .

_____. (12 mai 2016). How Does a Editor Think and Feel? [fichier vidéo]. Consulté le 20 septembre 2017 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=3Q3eITC01Fg>

Rapports

Into Film Annual Review 2014/15. Consulté le 16 mai 2016 sur <https://intofilm-resources-production.s3.amazonaws.com/intofilm-production/636/into-film-annual-review-2014-2015.pdf>

It's still about the audience: two years on from the Film Policy Review. (2014). Consulté le 11 mai sur :
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/274265/1316-A_Film_Policy_Doc_ACCESSIBLE.pdf

A Future for British Film. I begins with the audience...(2012)
Consulté le 24 janvier 2018 sur :
<https://www.gov.uk/government/publications/a-future-for-british-film-it-begins-with-the-audience-report-on-the-film-policy-review-survey>

Film Education. Consulté le 25 mai 2015 sur
http://www.filmeducation.org/resources/secondary/teaching_with_film/film_in_the_classroom/introduction/21st_century_literacy/

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Parent, Mgr A.-M. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. 3 tomes. Québec : éditeur officiel du Québec.

Sites Web consultés

Into Film. Consulté le 15 septembre 2017 sur <https://www.intofilm.org/>

British Film Institute. Consulté le 25 mai 2015 sur <http://www.bfi.org.uk/>

Centre national du cinéma et de l'image animée. Consulté le 25 mai 2015 sur
<http://www.cnc.fr/web/fr;jsessionid=C13EA041A44FFCA79735B62D99655798.liferay>

Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Consulté le 7 mai 2015 sur
<http://ant.incaa.gob.ar/castellano/index.php>

Fédération des cégeps. Consulté le 26 juin 2015 sur <http://www.fedecegeps.qc.ca/>

Fédération des établissements d'enseignements privés. Consulté le 26 juin 2015 sur
<http://www.feep.qc.ca/>

Université du Québec. Consulté le 26 juin 2015 sur <http://www.uquebec.ca/reseau/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Consulté le 26 juin 2015 sur <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=34737>

Filmographie

Falardeau, P. (2011). *Monsieur Lazhar* [enregistrement vidéo]. Canada: micro_scope.

Chaplin, C. (1936). *Les temps modernes* [enregistrement vidéo]. USA: Charles Chaplin Productions.

Webber, P. (2003). *La jeune fille à la perle* [enregistrement vidéo]. UK: Pathé Pictures International, Delux Productions, Archer Street Productions, Film Fund Luxembourg, UK Film Council, Wild Bear Films

ANNEXES

ANNEXE 1

Présences aux épreuves des cours d'arts plastiques et multimédia de 4e et de 5^e secondaire
en juin 2016 du réseau public

(Source : MEES, 2016)

Nom de l'école	Arts plastiques et multimédia (168494) 4^e secondaire	Visual Arts & Multimedia (668494) 4^e secondaire	Arts plastiques et multimédia (168594) 5^e secondaire	Visual Arts & Multimedia (668594) 5^e secondaire
École Saint-Augustine	0	0	0	X ⁶⁴
École primaire et secondaire Fréchette	0	0	X	0
École secondaire de Saint-Marc	X	0	0	0
École secondaire Paul-Le Jeune	0	0	20	0
École secondaire du Rocher	22	0	32	0
École secondaire Mémoriale Voyageur	0	X	0	0
École Luke Mettaweskum School	0	0	0	X
École Waapihtiwewan School	0	0	0	X
École secondaire Anjou	30	0	27	0
École secondaire Calixa-Lavallée	14	0	0	0
École secondaire Henri-Bourassa	23	0	0	0
École Louis-Riel	32	0	33	0
École Marguerite-De Lajemmerais	24	0	27	0
École Louis-Joseph-Papineau	57	0	62	0
École Jeanne-Mance	25	0	0	0
École Père-Marquette	21	0	0	0
École Saint-Henri	0	0	30	0
École Pierre-Laporte	0	0	32	0
École Dalbé-Viau	0	0	65	0
École des Sources	19	0	57	0
École Dorval-Jean XXIII	0	0	32	0
École polyvalente Monseigneur Sévigny	0	0	40	0
École Antoine-Bernard	0	0	28	0
Polyvalente de Thetford Mines	X	0	X	0
École Curé-Antoine-Labelle	50	0	53	0
École Georges-Vanier	12	0	19	0
École Jean-Baptiste-Meilleur	19	0	25	0
École l'Horizon	25	0	27	0
École de l'Amitié	14	0	18	0
École Léopold-Gravel	X	0	27	0
École Des Rives	26	0	31	0
École Armand-Corbeil	36	0	43	0
École de l'Odyssée	30	0	53	0
École de Sainte-Julienne	26	0	0	0
Polyvalente Sainte-Thérèse	X	0	15	0
École secondaire des Patriotes	52	0	0	0
Polyvalente Deux-Montagnes	0	0	66	0
École secondaire du Harfang	29	0	27	0
Polyvalente Hyacinthe-Delorme	38	0	44	0

École secondaire Saint-Edmond	0	0	43	0
École secondaire De Mortagne	21	0	164	0
École secondaire du Mont-Bruno	87	0	21	0
École Wilfrid-Léger	0	0	18	0
École de la Magdeleine	14	0	11	0
École secondaire Soulanges	26	0	30	0
École secondaire de la Cité-des-Jeunes	86	0	56	0
École secondaire régionale Héritage	0	0	0	14
École secondaire Joliette	0	0	0	10
École secondaire Rosemère	0	32	0	30
Académie Sainte-Agathe	0	0	0	28
École secondaire James Lyng	0	0	0	25
École secondaire John F. Kennedy	0	53	0	21
Académie LaurenHill	0	25	0	14
École secondaire Lester B. Pearson	0	53	0	0
Académie Internationale Marymount	0	0	0	13
École secondaire Westmount	0	96	0	0
École secondaire Programme Mile-End	0	30	0	12
École Angrignon	0	0	X	0
TOTAL ÉCOLES : 58	Total : 858	Total : 289	Total : 1276	Total : 167

⁶⁴ Les résultats des écoles ayant obtenu moins de 10 présences sont masqués par un X.

ANNEXE 2

Liste des écoles publiques de l'Île de Montréal offrant un cours optionnel d'arts plastiques et multimédia (2016)

(Sources : sites web des commissions scolaires de l'île de Montréal)

CINÉMA		
Écoles	Titre du cours	Statut cours
Chomedey de Maisonneuve	cinéma	option (2e cycle)
Louise-Trichet	cinéma Productionns Louise-Trichet (films et musique)	parascolaire
St-Luc	Cinéma St-Luc	parascolaire
*Eulalie-Durocher	Éducation cinématographique	option
Paul-Guérin-Lajoie-D'Outremont	cinéma	option (5e)
Monseigneur-Richard	cinéma	option
Henri-Bourassa	Ciné-Club, English Movies Club	parascolaire

MULTIMÉDIA		
Écoles	Titre du cours	Statut cours
Lucien-Pagé	Multi-ArtsMédia	Concentration (1-5)
Louis-Joseph Papineau	Art dramatique et Multimédia Arts plastiques et Multimédia Art et Multimédia (enrichi)	Option
Père Marquette	Arts médiatiques	Option

MULTIMÉDIA		
Pierre-Dupuy	Arts plastiques associés au Multimédia	Option
Sophie-Barat	Multimédia	Option (4 et 5)
*Eulalie-Durocher	Médias de communication Multimédia	
d'Anjou	Arts et Multimédia	profil
Pointe-aux-Trembles	Arts/Médias	programme
Vincent Massey	Media Club	parascolaire
Marymount International	Open Art Studio	parascolaire
Laurier McDonald	Visual Arts and Multimedia	obligatoire (3-4), optionnel (5)

ANNEXE 3

Statistiques du programme l'Œil cinéma des six dernières années

**Statistiques du programme L'OEIL CINÉMA
des six dernières années**

Année	Nombre de participants au programme	Nombre d'enseignants inscrits au programme	Nombre d'ateliers pratiques donnés	Nombre de participants aux ateliers pratiques	Téléchargements de matériel pédagogique sur le site Internet	Projections de films jeunesse dans les salles du RÉSEAU PLUS	Assistance aux projections de films jeunesse dans le RÉSEAU PLUS
12-13	20 995	249	147	2 424	17 590	42	4 110
13-14	20 779	214	132	3 115	22 888	49	6 022
14-15*	17 536	246	118	2 804	24 553	66	5 183
15-16**	14 127	216	110	2 345	16 349	89	6 872
16-17	17 039	266	118	2 571	16 157	96	8 563
17-18***	15 080	187	105	2 405	21 343	108	10 971
Moyenne annuelle	17 593	230	122	2 611	19 813	75	6 954

* Un employé de moins, coupes dans le financement (moins 40 %)

** Moyen de pression des enseignants, boycottage d'activités culturelles

*** Diminution des activités culturelles à la suite du recours collectif empêchant la facturation aux parents

Maître d'œuvre du RÉSEAU PLUS,
de L'OEIL CINÉMA et de CINÉ-BULLES

4545, av. Pierre-De Coubertin
Montréal (Québec) • H1V 0B2 • CANADA
Téléphone : 514 • 252 • 3021
Télécopieur : 514 • 252 • 3063

ANNEXE 4

Recommandations du *Rapport de la Commission Fournier* (1981) et du *Mémoire de l'Institut du cinéma québécois* (1993)

1. 1962 : Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Parent)

Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec. (1962). *Mémoire sur l'utilisation du film dans l'enseignement*. Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Québec : s.é.

Met de l'avant l'égalité entre l'étude linguistique et cinématographique.

« Faire réfléchir les étudiants sur l'art cinématographique, non seulement sur le fond, la matière sociale ou morale d'un film, mais aussi sur sa forme, sa technique et ses moyens d'expression, est une expérience aussi féconde, aussi formatrice que l'étude linguistique ou littéraire d'un texte écrit » (cité dans Décarie, 2011, p.28).

Office catholique national des techniques de diffusion. (1962). *Mémoire présenté à la Commission Parent*. Montréal : Office catholique national des techniques de diffusion.

Met aussi de l'avant l'égalité entre l'étude linguistique et cinématographique, mais va plus loin dans sa description des apprentissages. Prône que son éducation soit obligatoire.

« Car, pour qui sait le comprendre, le cinéma a une âme. Et il peut puissamment contribuer à l'épanouissement de la sensibilité et à l'éclosion des sentiments les plus profonds. On le voit, l'éducation cinématographique n'est pas une affaire de mode. Le cinéma est trop incrusté dans nos mœurs pour qu'on le laisse au hasard des marchands de films et de la publicité commerciale. Et cette éducation cinématographique n'a rien d'une érudition pittoresque qui chercherait le nombre de travellings, des gros plans. Véritablement, ce qui est en cause, c'est l'éducation de l'intelligence, de la sensibilité et de la liberté » (cité dans Décarie, 2011, p.15).

Parent, Mgr Alphonse-Marie. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. 3 tomes. Québec : éditeur officiel du Québec.

Suite à la Commission royale d'enquête, on retrouve les cinq recommandations suivantes dans le *Rapport* :

« (238) Nous recommandons que l'éducation cinématographique soit inscrite, le plus tôt possible, dans nos programmes scolaires, à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours-options.

(239) Nous recommandons qu'un organisateur provincial de l'éducation cinématographique soit nommé au ministère de l'Éducation et qu'il puisse s'entourer d'un comité consultatif compétent.

(240) Nous recommandons que cet organisateur ait pour fonction d'organiser, en collaboration avec les organismes appropriés, la formation des professeurs en éducation cinématographique, d'encourager les commissions scolaires à offrir cet enseignement dès qu'elles pourront engager le personnel compétent.

(241) Nous recommandons que, à partir de 1970, l'éducation cinématographique ne soit confiée qu'à des enseignants qualifiés dans cette spécialité.

(242) Nous recommandons que le service provincial des techniques audiovisuelles établisse, à l'intention des écoles, une cinémathèque comprenant les principales œuvres du cinéma mondial » (cité dans Décarie, 2011, p.16-17).

2. 1966: Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (Rioux)

Rioux, Marcel. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. 4 tomes. Québec : éditeur officiel du Québec.

La Commission Rioux fait les recommandations suivantes :

que l'éducation cinématographique soit offerte au secondaire III comme matière obligatoire pendant l'équivalent d'une période par semaine, qu'elle soit aussi donnée par la suite comme matière facultative jusqu'à la fin du secondaire, que les périodes soient groupées par deux et se donnent tous les quinze jours (cité dans Décarie, 2011, p.19).

3. 1981: Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel (Fournier)

Fournier, Guy. (1982). *Le cinéma. Une question de survie et d'excellence*. Québec : éditeur officiel du Québec.

Propose « d'inclure dans la formation de base des élèves du niveau primaire, secondaire et collégial des cours d'initiation à l'expression audiovisuelle et à la culture cinématographique » (Fournier, 1982, p. 133).

4. Consultation sur la réforme du secondaire (Robillard)

Institut québécois du cinéma. (1993). *Donner aux jeunes l'éducation cinématographique qu'ils demandent*. Mémoire soumis à Madame Lucienne Robillard, ministre de l'Éducation, dans le cadre de la Consultation sur la réforme du secondaire.

L'Institut s'inquiète « qu'une forte majorité de jeunes n'ont absolument aucun accès à des expériences d'éducation cinématographique » et croit « qu'une formation au cinéma entraîne non seulement une modification de la perception et un changement d'attitude face à différentes cinématographies, mais une lecture plus critique de ce que propose le film » (cité dans Décarie, 2011, p.24).

Il recommande aussi « que le ministère de l'Éducation appuie le développement d'actions de formation au cinéma en encourageant l'implantation massive des projets novateurs menés dans les écoles primaires et secondaires tels que la mise en place de ciné-clubs et d'ateliers de sensibilisation à l'image cinématographique jumelés à des visionnements de films sur grand écran » (cité dans Décarie, 2011, p.25).

5. 1995 : Commission des états généraux sur l'éducation

Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle (SODEC). 1995. *Apprendre à voir comme on apprend à lire et écrire*. Mémoire présenté aux États généraux sur l'éducation. Québec : s.é.

La SODEC souhaite que la Commission des états généraux « reconnaisse le statut du cinéma, et généralement des images en mouvement, comme art et discipline à part entière dans notre système d'enseignement » (cité dans Décarie, p.27).

ANNEXE 5

Lettre d'invitation à la participation à l'étude (enseignante) et Curriculum Vitae
(Source: Caroline Martin)

Caroline Martin
c: caroline.martin.6@umontreal.ca
t: 514-293-0107



Biographie

Actuellement chargée de cours dans diverses universités, (UQAT, Concordia, UdeM), ma carrière d'enseignante a commencé il y a presque 20 ans, soit lorsque mon enseignante de danse m'a donné la chance de prendre la charge d'un groupe de jeunes élèves de 12-13 ans de mon école secondaire. Depuis cette précoce expérience, j'ai été convaincue de ma vocation d'enseignante. Depuis 10 ans, j'ai enseigné le français au secondaire et au Cégep, de même que le cinéma et la littérature au niveau universitaire.

Ma passion pour les arts (danse, littérature, cinéma) a toujours été le moteur de mon désir d'enseigner et de trouver de nouvelles méthodes d'enseigner. Mon projet de doctorat vient donc de cette passion pour les arts et leur enseignement et aussi de constats de mon expérience comme enseignante.

Enseignement des arts à l'ère du multimédia

Alors que la société actuelle est clairement décrite comme médiatique depuis longtemps, l'école secondaire québécoise a de la difficulté à prendre ce virage. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet état de fait: manque de budget pour acheter le matériel technologique dispendieux, difficulté à maintenir le rythme dans la formation continue des enseignants, manque de matériel didactique, manque de clarté du programme ministériel sur le contenu de l'enseignement aux médias, etc. Pourtant, mon expérience dans les écoles secondaires m'a prouvée que certaines écoles font des efforts remarquables pour introduire leurs élèves à l'enseignement des arts médiatiques, et plus particulièrement du cinéma.

Arts plastiques et Multimédia: un cours plutôt rare dans la province!

Votre école est le symbole de cette volonté d'introduire l'enseignement et l'apprentissage médiatique qui forment le paysage du XXI^e siècle. En offrant aux élèves le cours d'arts plastiques et Multimédia, votre école prend comme point d'ancrage la dimension artistique, créative des nouvelles technologies (photographie, vidéo, son). Très peu d'écoles ont décidé d'inclure ce cours à leur curriculum et c'est pourquoi j'aimerais réaliser ma recherche doctorale avec vous.

Mon projet de recherche

Mon projet de thèse vise à *observer* des initiatives d'enseignement du cinéma et à *questionner* les participants sur leur expérience. En termes concrets, mon travail de recherche consiste à :

- Questionner les différents acteurs de ce programme (enseignants et élèves) à propos de leur expérience. Entrevue individuelle avec l'enseignante, groupe de discussion avec les élèves (2 X 60 minutes).
- Observer l'enseignement du cinéma/production vidéo en classe pendant la durée d'un projet de l'enseignante.

Bénéfices pour l'école, les enseignants et les élèves.

En participant à une recherche doctorale, l'école a la chance de faire briller son cours d'arts plastiques et Multimédia et son engagement envers l'enseignement des nouveaux médias dans le milieu universitaire (publication thèse, congrès, etc.).

Pour les enseignants, cette recherche est l'occasion d'échanger leurs idées et opinions sur leur profession et les particularités de celle-ci. C'est aussi une reconnaissance de leur travail quotidien en classe. L'implication des élèves dans un projet de recherche leur permet de donner leur opinion sur leur formation, sur le cinéma en général et donc d'être valorisés.

Je demeure à votre disposition pour toute question ou commentaire.

Bien à vous,

Caroline Martin
Étudiante au doctorat en enseignement des arts
(Université Concordia)
Chargée de cours (UQAT et Université de Montréal)

ANNEXE 6

Lettre explicative du projet pour les élèves

Invitation à un projet de recherche universitaire dans ta classe!

Bonjour,

Je m'appelle Caroline Martin et je suis une étudiante à l'Université Concordia (Montréal) en enseignement de arts.

Depuis toujours, je m'intéresse à l'art et plus particulièrement au cinéma. Cela fait maintenant plus de 10 ans que j'enseigne le cinéma dans diverses universités à Montréal et même jusqu'à Rouyn-Noranda, en Abitibi-Témiscamingue! Ma passion pour le cinéma m'a conduite jusqu'en Argentine où j'ai étudié le cinéma documentaire et réalisé un court métrage.

Aujourd'hui, ce qui me passionne le plus est de découvrir ce que les adolescents pensent du cinéma et de son enseignement dans les écoles secondaires.

Ton enseignante d'arts plastiques et moi aimerions t'inviter à participer à ma recherche universitaire sur l'enseignement du cinéma dans les cours d'arts plastiques.



Déroulement de la recherche

Pendant ma recherche, tu auras l'occasion d'exprimer tes opinions et tes idées sur le cinéma et sur son enseignement dans ton cours d'arts plastiques pendant deux discussions de 60 minutes entre moi et dix élèves de ton groupe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses pendant ces discussions. Ce qui m'intéresse est de savoir ce que tu penses sur ces sujets et tous les élèves peuvent avoir une opinion différente! Ces deux groupes de discussion auront lieu pendant tes heures normales de cours d'arts plastiques optionnel. Elles seront enregistrées de manière audio à l'aide d'un microphone et se dérouleront dans un des deux locaux de ton enseignante (local d'arts plastiques ou laboratoire informatique).

Pendant le reste de ma recherche, tu feras tout simplement ce que tu ferais normalement dans ton cours. Je serai présente pour observer ton enseignante faire son travail (enseigner) et j'observerai les élèves faire leur travail d'élève (apprendre). Je prendrai des notes écrites de ce qui se passe dans la classe afin de mieux comprendre comment se déroule l'enseignement et l'apprentissage du cinéma dans une classe d'arts plastiques d'une école secondaire.

Participation

Ta participation est désirée, mais tu es totalement libre de ne pas participer au projet de recherche ou encore de te désister en cours de route. Je t'invite à me poser toutes les questions que tu as sur le projet avant et aussi pendant son déroulement. Tu peux à tout moment parler de tes préoccupations sur le projet et son fonctionnement directement à ton enseignante ou encore à tes parents, qui pourront alors consulter ton enseignante.

Ce projet de recherche ne retardera pas ton cheminement normal dans le cours d'arts plastiques et ta participation au projet n'entre pas en ligne de compte dans la note de tes évaluations. Alors si tu désires te retirer du projet, tu pourras le faire l'esprit en paix.

Pourquoi un projet de recherche dans ta classe?

Toutes les informations que je vais recueillir pendant les discussions en petits groupes d'élèves et pendant mon observation dans tes cours me permettra d'écrire ma thèse de doctorat. En participant à mon projet, tu participes donc aussi à l'avancement des sciences de l'éducation artistique! Il n'existe pas beaucoup d'élèves du secondaire qui apprennent à faire du cinéma dans leurs cours d'arts plastiques, c'est pourquoi ton groupe est spécial et mérite une attention particulière pour un projet de recherche universitaire. Le projet de recherche se déroulera de _____.

Formulaires de consentement

Si tu décides de participer au projet, tes parents et toi devez compléter deux formulaires de consentement que tu remettras ensuite à ton enseignante. Prends bien le temps de lire avec tes parents ton formulaire et n'hésite pas à poser des questions. Je pourrai répondre à toutes tes questions ou celles de tes parents par courriel ou en personne si nécessaire.

Merci et à bientôt!

Caroline Martin
Étudiante au doctorat en enseignement des arts
(Université Concordia)
Chargée de cours (UQAT et Université de Montréal)



c: caroline.martin.6@umontreal.ca
t: 514-293-0107

ANNEXE 7

Modèle de la grille d'observation

OBSERVATION: École X			
DATE:		PÉRIODE:	
CONDITIONS PARTICULIÈRES (absences, événements école, etc.):			
	ENSEIGNEMENT (quoi, comment, avec quoi)	APPRENTISSAGE (action, réaction, question)	AUTRE
Avant cours			
0 - 15 min			
15 - 30 min			
30 - 45 min			
45 - 60 min			
60 - 75 min			
75 min. et +			
Feedback			
	commentaires personnels		
	questions à répondre		
	liste du matériel utilisé:		

ANNEXE 8

Formulaire de consentement (enseignante, élève et parent)



CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ À LA PARTICIPATION À UNE ÉTUDE

Titre de l'étude : Enseigner le cinéma aux adolescents québécois: deux études de cas.

Chercheur : Caroline Martin, étudiante au doctorat en enseignement des arts

Coordonnées du chercheur : (514) 293-0107, yvescaroline@hotmail.com

Professeur-superviseur : David Pariser, professeur régulier, Enseignement des arts

Coordonnées du professeur-superviseur : (514) 848-2424 poste 4644, Université Concordia, 1515 St. Catherine W., bureau: S-EV 2633, david.pariser@concordia.ca

Nous vous invitons à prendre part au projet de recherche susmentionné. Le présent document vous renseigne sur les conditions de participation à l'étude; veuillez le lire attentivement. Au besoin, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse pour obtenir des précisions.

A. BUT DE LA RECHERCHE

Cette étude a pour but de documenter l'enseignement et l'apprentissage du cinéma/production vidéo dans les cours d'arts plastiques de deux écoles secondaires du Québec. Elle a aussi pour but de recueillir les opinions des enseignantes et de leurs élèves sur le cinéma en général et son enseignement dans un cadre scolaire.

B. PROCÉDURES DE RECHERCHE

Si vous participez à l'étude, vous devrez participer à deux entretiens individuels de 60 minutes chacun. Un entretien aura lieu avant le début de votre projet artistique portant sur la production vidéo/cinéma et un après sa complétion. L'heure et la date des entretiens seront déterminés selon vos disponibilités et celles de la chercheuse. L'entretien pourra avoir lieu à votre travail, sinon la chercheuse s'engage à proposer un local confortable, privé et facile d'accès. L'entretien sera enregistré grâce à un microphone et comportera une série de questions ouvertes. Ces questions porteront sur votre formation, votre expérience d'enseignante et/ou relative au cinéma/production vidéo ainsi que sur le cinéma et l'enseignement de celui-ci dans vos cours.

Pendant toute la durée de votre projet artistique, la chercheuse viendra observer votre enseignement en classe ainsi que le travail des élèves qui y participent. La chercheuse enregistrera avec un microphone vos interventions magistrales substantielles (explications du projet par exemple) et prendra des notes écrites le reste du temps. Vous n'aurez pas à accomplir de tâches particulières pour l'étude pendant ces observations.

Des communications par courriel et/ou téléphone et de courtes rencontres (environ 10 à 15 minutes) avant ou après vos cours seront nécessaires afin de bien planifier, maintenir et ajuster l'organisation de l'étude avec votre planification.

Une période d'environ 30 minutes, durant une de vos périodes avec votre groupe retenu pour l'étude, sera nécessaire afin de présenter le projet aux élèves, leur remettre les formulaires de consentement éclairé (élève et parent) et répondre à leurs questions. Vous n'aurez pas de tâche particulière à accomplir pendant cette présentation, mais elle nécessite une partie de votre plage horaire avec vos élèves.

Somme toute, votre participation s'étendra sur deux (2) mois.

Vous avez été choisie comme participante à l'étude à cause de votre position d'enseignante d'arts plastiques au secondaire et de votre intégration de la production vidéo/cinéma à l'intérieur de votre planification d'activités d'apprentissage avec vos élèves.

C. RISQUES ET AVANTAGES

En participant à cette étude, vous pourriez être exposée à certains risques, y compris:
un sentiment d'inconfort à être observée pendant l'enseignement
une réticence à s'exprimer librement sur les sujets proposés dans les questions de la chercheuse

Si de tels malaises se produisent, vous devez aviser la chercheuse et celle-ci s'engage à mettre tout en place pour en diminuer les effets. Si vous préférez répondre aux questions par écrit au lieu de participer à l'entretien individuel, la chercheuse vous fournira le matériel nécessaire. Pendant l'entretien, vous n'êtes pas obligée de répondre à une question si vous ne le désirez pas. Vous pouvez décider de ne pas autoriser l'enregistrement audio en classe et privilégier la prise de notes seulement. Les transcriptions des entretiens et des observations en classe vous seront transmises afin d'assurer la transparence de la méthode de cueillette de données et de vous permettre de donner vos commentaires.

Vous pourriez bénéficier ou non de votre participation à l'étude. Les avantages éventuels seraient notamment les suivants :

La valorisation de votre travail d'enseignante d'arts plastiques, car il est au centre de cette étude

Les résultats de cette étude pourront aussi être d'un possible intérêt pour vous dans votre planification, car ils documentent: a) le travail d'une autre enseignante d'arts plastiques qui intègre la production vidéo/cinéma dans son cours; b) les opinions de plusieurs élèves sur l'enseignement de la production vidéo/cinéma.

D. CONFIDENTIALITÉ

Dans le cadre de cette étude, nous recueillerons les renseignements suivants :
votre nom, votre formation, votre expérience de travail
vos opinions sur l'enseignement, l'enseignement des arts plastiques, l'enseignement de la production vidéo/cinéma
vos opinions sur le cinéma et l'art en général
vos stratégies d'enseignement, votre planification.

En tant que participante, vous permettez aux chercheurs d'avoir accès à des renseignements sur :

votre nom, votre formation, votre expérience de travail. Ceux-ci seront obtenus pendant l'entretien individuel.

vos opinions sur l'enseignement, l'enseignement des arts plastiques, l'enseignement de la production vidéo/cinéma. Ceux-ci seront obtenus pendant l'entretien individuel.

vos opinions sur le cinéma et l'art en général. Ceux-ci seront obtenus pendant l'entretien individuel et l'observation en classe.

vos stratégies d'enseignement, votre planification. Ceux-ci seront obtenus pendant l'entretien individuel et l'observation en classe.

Excepté les situations précisées aux présentes, seules les personnes qui mènent cette recherche auront accès aux renseignements fournis. Nous n'utiliserons l'information qu'aux fins de l'étude décrite dans ce document.

Les renseignements recueillis seront partiellement identifiables, c'est-à-dire que votre prénom seulement sera indiqué et le nom de votre école demeurera confidentiel, afin de maintenir l'anonymat de vos élèves.

Nous protégerons l'information fournie en conservant les fichiers audio (enregistrements des entretiens individuels) et les notes de l'observation en classe (fichiers word) dans le disque dur de l'ordinateur de la chercheuse. Seule la chercheuse a accès à cet ordinateur et il est muni d'un mot de passe.

Nous avons l'intention de publier les résultats de cette étude. Veuillez indiquer ci-dessous si vous acceptez d'être identifiée, par votre prénom, ou non à cette fin :

() J'accepte que mon prénom et l'information que je fournis (à l'exception du nom de votre école) figurent dans la publication des résultats de la recherche.

() Je ne souhaite pas que mon prénom figure dans la publication des résultats de la recherche.

Nous détruirons les données cinq ans après la fin de l'étude.

E. CONDITIONS DE PARTICIPATION

Vous pouvez refuser de participer à la recherche ou vous en retirer à n'importe quel moment. Vous pouvez aussi demander que l'information que vous avez fournie ne soit pas utilisée; le cas échéant, votre choix sera respecté. Si vous décidez de ne pas participer au projet, vous devrez en avvertir la chercheuse avant le 1er décembre 2015.

À la fin de l'étude, la chercheuse s'engage à fournir toute la documentation et les informations relatives à l'enseignement de la production vidéo/cinéma au secondaire qu'elle a recueillies depuis le début de sa recherche: ouvrages et matériel didactique, monographies et articles de revue, sites internet, applications, formations, études scientifiques.

Nous vous informerons de tout nouvel élément d'information susceptible d'affecter votre volonté à poursuivre votre participation à l'étude.

Vous ne subirez aucune conséquence négative si vous décidez de ne pas participer à l'étude, d'interrompre votre participation à celle-ci ou de nous demander de ne pas utiliser votre information.

Nous ne serons pas en mesure de vous dédommager si vous vous blessez au cours de la présente étude. Cependant, en signant le présent formulaire, vous ne renoncez à aucun droit légal à l'indemnisation.

G. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE

Je reconnais par la présente avoir lu et compris le présent document. J'ai eu l'occasion de poser des questions et d'obtenir des réponses. Je consens à participer à l'étude dans les conditions décrites ci-dessus.

NOM (en majuscules)

SIGNATURE _____

DATE _____

Si vous avez des questions sur l'aspect scientifique ou savant de cette étude, communiquez avec la chercheuse. Vous trouverez ses coordonnées sur la première page. Vous pouvez aussi communiquer avec son professeur-superviseur.

Pour toute préoccupation d'ordre éthique relative à ce projet de recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique de la recherche de l'Université Concordia au 514-848-2424, poste 7481, ou à oor.ethics@concordia.ca.

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ À LA PARTICIPATION À UNE ÉTUDE

Remarque : Le masculin est utilisé pour faciliter la lecture.

Titre de l'étude : Enseigner le cinéma aux adolescents québécois: deux études de cas.

Chercheur : Caroline Martin, étudiante au doctorat en enseignement des arts

Coordonnées du chercheur : (514) 293-0107, yvescaroline@hotmail.com

Professeur-superviseur : David Pariser, professeur régulier, Enseignement des arts

Coordonnées du professeur-superviseur : (514) 848-2424 poste 4644, Université Concordia, 1515 St. Catherine W., bureau: S-EV 2633, david.pariser@concordia.ca

Nous t'invitons à prendre part au projet de recherche mentionné ci-dessus. Le présent document te renseigne sur les conditions de participation à l'étude; lis-le attentivement avec tes parents et demande-leur de t'aider à le remplir. Au besoin, n'hésite pas à parler avec ton enseignante ou la chercheuse pour avoir des réponses à tes questions.

A. BUT DE LA RECHERCHE

Cette étude a pour but de se renseigner sur l'enseignement et l'apprentissage du cinéma dans le cours d'arts plastiques de ton école secondaire. Elle a aussi pour but de recueillir les opinions des enseignants et de leurs élèves sur le cinéma en général et son enseignement.

B. PROCÉDURES DE RECHERCHE

Si tu participes à l'étude, tu devras participer à deux groupes de discussion de 60 minutes chacun. La discussion sera animée par la chercheuse, aura lieu pendant les heures normales du cours d'arts plastiques et sera enregistrée grâce à un microphone. Elle se déroulera dans un des deux locaux utilisés normalement par ton enseignante et le nombre d'élèves ne dépassera pas dix (10). La première discussion de groupe aura lieu avant le début du projet artistique portant sur le cinéma et la deuxième après sa fin. Tu seras invité à répondre à environ 3 questions ouvertes sur tes opinions sur le cinéma en général, sur ton cours d'arts plastiques et sur tes apprentissages dans ce cours.

Ensuite, tu seras observé pendant tes cours d'arts plastiques par la chercheuse qui prendra des notes écrites. Tu n'auras pas à accomplir de tâches particulières pour la chercheuse pendant l'observation, tu suivras simplement les consignes de ton enseignante et travaillera à ton projet artistique normalement. Pendant toute la durée de ton projet, la chercheuse viendra observer ce que tu fais en classe. La chercheuse enregistrera avec un

microphone lorsque ton enseignante donnera des explications et prendra des notes écrites le reste du temps.

Somme toute, ta participation s'étendra sur deux (2) mois.

Tu as été choisi pour cette recherche parce que tu es inscrit au cours d'arts plastiques de ton école. Tous les élèves de ton groupe sont donc invités à participer à la recherche. La composition des groupes de discussion sera établie par ton enseignante afin de former des groupes harmonieux pour que tous les élèves se sentent libres d'exprimer leurs opinions.

C. RISQUES ET AVANTAGES

En participant à cette étude, tu pourrais être exposé à certains risques, y compris:

sentiment de gêne ou d'inconfort pendant le groupe de discussion et pendant l'observation en classe par la chercheuse.

Si tu ressens de la gêne ou un inconfort à répondre à certaines questions pendant le groupe de discussion, rappelle-toi que tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions et que tu peux te retirer à tout moment en réintégrant l'autre partie de ton groupe qui est demeurée en classe avec l'enseignante.

Si tu ressens de la gêne ou de l'inconfort à être observé en classe, tu pourras rencontrer la chercheuse et l'enseignante avec ou sans tes parents afin de discuter et de trouver une solution. Si tu décides de te retirer du projet, tu poursuivras ton projet dans un second local. Tu seras sous la supervision d'un adulte responsable approuvé par l'enseignante et l'école et l'enseignante sera disponible pour te soutenir et répondre à tes questions.

D. CONFIDENTIALITÉ

Dans le cadre de cette étude, nous recueillerons les renseignements suivants :

- tes réponses aux questions du groupe de discussion
- les tâches que tu accomplis en classe
- tes interactions avec l'enseignante et avec tes pairs en classe
- tes questions à l'enseignante et ses réponses
- ta réception face aux consignes sur le projet et sur le projet en lui-même

En tant que participant, tu permets aux chercheurs d'avoir accès à des renseignements sur:

- tes opinions, tes goûts, ton appréciation et ta critique de l'enseignement du cinéma. Ceux-ci seront obtenus pendant les groupes de discussion centrés surtout.
- ta participation en classe aux activités d'apprentissage planifiées par l'enseignante. Ceux-ci seront obtenus pendant l'observation en classe surtout.

ton interaction avec l'enseignante et tes pairs dans le cadre des activités d'apprentissage.
Ceux-ci seront obtenus pendant l'observation en classe surtout.
tes questions sur le projet
ta réception du projet artistique

Seules les personnes qui mènent cette recherche auront accès aux renseignements fournis.
Nous n'utiliserons l'information que pour la thèse de doctorat de la chercheuse.

Les renseignements recueillis pendant l'étude ne seront pas identifiables, c'est-à-dire que ton véritable nom ne sera pas indiqué. À la place, chaque élève se verra attribuer un nom fictif.

Toutes les informations recueillies seront dans le disque dur de l'ordinateur de la chercheuse. Seule la chercheuse a accès à cet ordinateur et il est muni d'un mot de passe.

Nous détruirons les données cinq ans après la fin de l'étude.

E. CONDITIONS DE PARTICIPATION

Tu peux refuser de participer à la recherche ou de t'en retirer à n'importe quel moment.
Tu peux aussi demander que l'information que tu as fournie ne soit pas utilisée; Dans ce cas, ton choix sera respecté. Si tu prends une décision en ce sens, tu devras en avvertir la chercheuse avant le 11 avril 2016.

À la fin de l'étude, il y aura un tirage de prix pour les élèves ayant participé à l'étude.

Nous t'informerons de toute nouvelle information qui pourrait te faire changer d'idée.

Tu ne subiras aucune conséquence négative si tu décides de ne pas participer à l'étude, d'interrompre ta participation à celle-ci ou de nous demander de ne pas utiliser ton information. Ta participation à l'étude n'entre pas en ligne de compte avec ta note dans le cours d'arts plastiques.

Nous ne serons pas en mesure de te dédommager si tu te blesses au cours de la présente étude. Cependant, en signant le présent formulaire, tu ne renonces à aucun droit légal à l'indemnisation.

G. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je reconnais par la présente avoir lu et compris le présent document. J'ai eu l'occasion de poser des questions et d'obtenir des réponses. Je consens à participer à l'étude dans les conditions décrites ci-dessus.

NOM (en majuscules)

SIGNATURE

DATE

Si tu as des questions sur l'aspect scientifique ou savant de cette étude, communique avec la chercheuse. Tu trouveras ses coordonnées sur la première page. Tu peux aussi communiquer avec son professeur-superviseur.

Pour toute préoccupation d'ordre éthique relative à ce projet de recherche, communique avec le responsable de l'éthique de la recherche de l'Université Concordia au 514-848-2424, poste 7481, ou à oor.ethics@concordia.ca.



CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ À LA PARTICIPATION À UNE ÉTUDE

Remarque : Le masculin est utilisé pour faciliter la lecture.

Titre de l'étude : Enseigner le cinéma aux adolescents québécois: deux études de cas.

Chercheur : Caroline Martin, étudiante au doctorat en enseignement des arts

Coordonnées du chercheur : (514) 293-0107, yvescaroline@hotmail.com

Professeur-superviseur : David Pariser, professeur régulier, Enseignement des arts

Coordonnées du professeur-superviseur : (514) 848-2424 poste 4644, Université Concordia, 1515 St. Catherine W., bureau: S-EV 2633, david.pariser@concordia.ca

Nous invitons votre enfant à prendre part au projet de recherche susmentionné. Le présent document vous renseigne sur les conditions de participation à l'étude; veuillez le lire attentivement. Votre enfant étant mineur, il est nécessaire d'obtenir votre consentement en plus de celui de votre enfant. Un formulaire de consentement particulier pour votre enfant lui a aussi été remis. Veuillez le lire attentivement avec lui et aidez-le à le compléter. Au besoin, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse pour obtenir des précisions.

A. BUT DE LA RECHERCHE

Cette étude a pour but de documenter l'enseignement et l'apprentissage du cinéma/production vidéo dans les cours d'arts plastiques de deux écoles secondaires du Québec. Elle a aussi pour but de recueillir les opinions des enseignants et de leurs élèves sur le cinéma en général et son enseignement dans un cadre scolaire.

B. PROCÉDURES DE RECHERCHE

Si votre enfant participe à l'étude, il devra:

Participer à deux groupes de discussion centrés d'une durée de 60 minutes chacune. Le groupe de discussion centré est une discussion informelle entre des individus choisis et qui porte sur un ou des sujets précis qui ont un lien avec une situation commune aux individus. La discussion sera animée par la chercheuse, aura lieu pendant les heures normales du cours d'arts plastiques et sera enregistrée grâce à un microphone. Elle se déroulera dans un des deux locaux utilisés normalement par l'enseignante et le nombre d'élèves ne dépassera pas dix (10). La première discussion de groupe aura lieu avant le début du projet artistique portant sur la production vidéo/cinéma et la deuxième après sa fin. Les élèves seront invités à répondre à environ 3 questions ouvertes qui porteront sur leurs opinions sur le cinéma en

général, sur son cours d'arts plastiques (MULTI-ArtsMédia) et sur ses apprentissages dans ce cours.

Par la suite, votre enfant sera observé pendant ses cours d'arts plastiques par la chercheuse qui prendra des notes écrites. Il n'aura pas à accomplir de tâches particulières pour la chercheuse pendant l'observation, il suivra simplement les consignes de son enseignante et travaillera à son projet artistique comme il le ferait normalement.

Somme toute, sa participation s'étendra sur deux (2) mois, durée du projet artistique planifié par l'enseignante et portant sur la production vidéo/cinéma.

Votre enfant a été choisi pour cette recherche parce qu'il est inscrit au cours d'arts plastiques (MULTI-ArtsMédia) de son école. Aucun autre critère n'entre en ligne de compte. Tous les élèves de ce groupe sont donc invités à participer à la recherche. La composition des groupes de discussion sera établie par l'enseignante afin de former des groupes harmonieux pour que les élèves se sentent libres d'exprimer leurs opinions.

C. RISQUES ET AVANTAGES

En participant à cette étude, votre enfant pourrait être exposé à certains risques, y compris :

sentiment de gêne ou d'inconfort pendant le groupe de discussion et pendant l'observation en classe par la chercheuse.

Si votre enfant ressent de la gêne ou un inconfort à répondre à certaines questions pendant le groupe de discussion, il lui sera rappelé qu'il n'est pas obligé de répondre à toutes les questions et qu'il peut se retirer à tout moment et réintégrer l'autre partie de son groupe qui est demeurée en classe avec l'enseignante.

Si votre enfant ressent de la gêne ou de l'inconfort à être observé en classe, il lui sera proposé de rencontrer la chercheuse et l'enseignante avec ses parents afin de discuter de son malaise et de trouver une solution. Si vous décidez de le retirer du projet, l'élève poursuivra son projet dans un second local de l'enseignante. Il sera sous la supervision d'un adulte responsable approuvé par l'enseignante et l'école et l'enseignante sera disponible pour le soutenir et répondre à ses questions.

Votre enfant pourrait bénéficier ou non de sa participation à l'étude. Les avantages éventuels seraient notamment les suivants :

sentiment de valorisation grâce à la prise en compte de ses opinions dans le cadre d'une recherche universitaire;

meilleure connaissance de soi-même, car l'élève interrogé sur ses opinions peut par cet exercice réfléchir sur ses goûts, ses conceptions, etc;

meilleure connaissance du cinéma, du rôle de l'élève et de l'enseignant dans un cours d'arts plastiques, car le groupe de discussion est aussi un lieu où plusieurs idées et opinions s'échangent et les participants apprennent de nouvelles informations et points de vue grâce à ce partage.

D. CONFIDENTIALITÉ

Dans le cadre de cette étude, nous recueillerons les renseignements suivants :

réponses aux questions du groupe de discussion centré
tâches accomplies en classe par les élèves
interactions des élèves avec l'enseignante et leurs pairs en classe
questions posées par les élèves à l'enseignante et réponses de celle-ci
réception des élèves face aux consignes sur le projet et sur le projet en lui-même

En tant que participant, votre enfant permet aux chercheurs d'avoir accès à des renseignements sur:

les opinions de celui-ci, ses goûts, son appréciation et sa critique de l'enseignement du cinéma. Ceux-ci seront obtenus pendant les groupes de discussion centrés surtout.
sa participation en classe aux activités d'apprentissage planifiées par l'enseignante. Ceux-ci seront obtenus pendant l'observation en classe surtout.
son interaction avec l'enseignante et ses pairs dans le cadre des activités d'apprentissage. Ceux-ci seront obtenus pendant l'observation en classe surtout.
ses questions sur le projet et ses différentes phases de production
sa réception du projet artistique

Excepté les situations précisées aux présentes, seules les personnes qui mènent cette recherche auront accès aux renseignements fournis. Nous n'utiliserons l'information qu'aux fins de l'étude décrite dans ce document.

Les renseignements recueillis sur votre enfant resteront confidentiels. Seule la chercheuse et l'enseignante pourront établir un lien entre son identité et l'information qu'il fournira.

Nous protégerons l'information fournie en conservant les fichiers audio (enregistrements des groupes de discussion) et les notes de l'observation en classe (fichiers word) dans le disque dur de l'ordinateur de la chercheuse. Seule la chercheuse a accès à cet ordinateur et il est muni d'un mot de passe.

Nous avons l'intention de publier les résultats de cette étude. Cependant, on ne pourra pas identifier votre enfant dans la publication.

Nous détruirons les données cinq ans après la fin de l'étude.

E. CONDITIONS DE PARTICIPATION

Vous pouvez refuser que votre enfant participe à la recherche ou l'en retirer à n'importe quel moment. Vous pouvez aussi demander que l'information qu'il a fournie ne soit pas utilisée; le cas échéant, votre choix sera respecté. Si vous refusez que votre enfant participe à la recherche, vous devrez en avertir la chercheuse avant le 11 avril 2016.

Quelques prix seront tirés au hasard à la fin du projet afin de remercier les élèves de leur participation au projet de recherche.

Nous vous informerons de tout nouvel élément d'information susceptible d'affecter votre volonté à consentir à ce que votre enfant poursuive sa participation à l'étude.

Vous ne subirez aucune conséquence négative si vous décidez de retirer votre enfant de l'étude, d'interrompre sa participation à celle-ci ou de nous demander de ne pas utiliser ses informations.

Nous ne serons pas en mesure de vous dédommager, et votre enfant, s'il se blesse au cours de la présente étude. Cependant, en signant le présent formulaire, vous ne renoncez à aucun droit légal à l'indemnisation.

G. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je reconnais par la présente avoir lu et compris le présent document. J'ai eu l'occasion de poser des questions et d'obtenir des réponses. Je consens à ce que mon enfant participe à l'étude dans les conditions décrites ci-dessus.

NOM DE L'ENFANT (en majuscules)

NOM DU PARENT (en majuscules)

SIGNATURE DU
PARENT

DATE

Si vous avez des questions sur l'aspect scientifique ou savant de cette étude, communiquez avec la chercheuse. Vous trouverez ses coordonnées sur la première page. Vous pouvez aussi communiquer avec son professeur-superviseur.

Pour toute préoccupation d'ordre éthique relative à ce projet de recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique de la recherche de l'Université Concordia au 514-848-2424, poste 7481, ou à oor.ethics@concordia.ca.

ANNEXE 9

Questionnaire entretien individuel (enseignante)

THÈME 1: la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant

décrivez-moi votre formation: études secondaires, universitaires, autres

avez-vous fait des cours ou suivi des formations liées au cinéma (logiciel, caméra, etc.)

comment faites-vous votre formation continue?

décrivez-moi votre expérience professionnelle: travail étudiant, enseignement, autre

depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école? comment en êtes-vous arrivé à travailler dans cette école?

THÈME 2: le cours d'arts plastiques (Multimédia)

décrivez-moi le cours d'arts plastiques sur lequel porte l'étude (titre, fréquence des cours, niveau, préalables, nombre d'élèves, contenu du cours, objectifs, particularités, historique du cours, etc.)?

comment en êtes-vous arrivé à enseigner ce cours?

que pensez-vous de ce cours, ce que vous appréciez le plus, le moins? de sa place dans le curriculum de l'école?

comment faites-vous la planification de ce cours? est-ce similaire pour vos autres cours?

quels matériels didactiques utilisez-vous pour planifier votre projet?

où trouvez-vous votre matériel? vos idées? parlez-vous avec d'autres enseignants du contenu de ce cours? connaissez-vous d'autres enseignants qui donne un cours comme le votre?

pouvez-vous nous expliquer en quoi consiste le projet artistique sur lequel porte cette étude? comment s'insère-t-il dans votre planification? exemple des années précédentes? évaluation? apprentissages? stratégies d'enseignement? attentes?

pourquoi vos élèves s'inscrivent-ils dans votre cours? intuition et commentaires des élèves?

quels est le profil de vos élèves de ce cours?

THÈME 3: l'enseignant et le cinéma

quelle est votre définition du cinéma? de la production vidéo?

que pensez-vous enseigner? la production vidéo, le cinéma, autre chose? quelle est la différence?

pour vous, le cinéma est-il un art, un média de masse, un moyen de communication, tout cela ou autre chose?

selon vous, le cinéma est-il un art avec des spécificités? lesquelles? à quel autre art se rapproche-t-il le plus selon vous?

avez-vous la sensation d'enseigner le cinéma à vos élèves? pourquoi?

quelle relation avez-vous avec le cinéma: regardez-vous beaucoup de films? quel genre? dernier film aimé, et non aimé.

pourquoi regardez-vous des films?

qu'aimeriez-vous apprendre du cinéma pour l'intégrer dans vos cours?

Guide d'entrevue - enseignante

Entretien individuel #2

NOTE:

Le deuxième entretien individuel vise à donner l'opportunité à la chercheuse, et à l'enseignante, de discuter de sujets, de thèmes qui surgiront pendant l'observation en classe, suite au premier groupe de discussion avec les élèves et au premier entretien individuel avec l'enseignante. C'est pourquoi il comporte peu de questions pour le moment.

Question principale:

De manière générale, quels sont vos commentaires sur le déroulement de votre projet?

Questions "follow up":

Qu'est-ce qui selon vous a bien fonctionné? pourquoi?

Qu'est-ce qui selon vous a moins bien fonctionné? pourquoi?

Qu'aimeriez-vous changer dans le projet la prochaine fois?

Qu'est-ce qui vous a surpris chez les élèves? leurs réactions? leurs apprentissages? leurs questions? leurs projets?

Remarquez-vous un écart entre vos attentes et celles des élèves vis-à-vis le projet, le cours?

Source:

Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage.

ANNEXE 10

Questionnaire pour groupe de discussion centré (élève)

Guide d'entrevue - élèves

Groupe de discussion centré #1

Source:

Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage.

THÈME 1: l'élève et le cinéma

Question principale

Quels films avez-vous vu dernièrement?

Questions “follow-up”

as-tu aimé ce film ou non? pourquoi? qu'as-tu aimé? qu'as-tu moins aimé?
quels genres de films regardez-vous: fiction, documentaire, comédie, action, américain, québécois?
sur quelle plate-forme regardez-vous les films: salle de cinéma, télévision, ordinateur, tablette? as-tu une préférence? pourquoi?
pourquoi aimez-vous regarder des films? évasion? divertissement? apprentissage?
comment te sens-tu lorsque tu regardes un film? détendu? excité? concentré?

Question principale

2. Imagine que tu rencontres un adolescent-e de ton âge qui n'a jamais vu un film et qui ne sait pas ce que c'est. Comment lui expliquerais-tu?

Questions “follow-up”

préfères-tu regarder un film ou lire un livre? pourquoi? as-tu préféré lire les romans de *Harry Potter* ou regarder les films (adaptations)?
quelles différences et/ressemblances vois-tu entre un vidéoclip et un film? Par exemple, entre le vidéoclip *Roar* de Katy Perry et le film *Avatar*?
entre une série télé et un film? Entre la série *Le trône de fer* (Games of Thrones) et les films *Le seigneur des anneaux*?
un film documentaire et une fiction? Entre un documentaire sur les animaux et le film d'animation *Madagascar*?

THÈME 2: l'élève et l'enseignement du cinéma

Question principale

3. Pourquoi as-tu choisi ce cours d'arts plastiques et Multimédia?; Pourquoi es-tu inscrit dans la Concentration _____?

Questions "follow-up"

aimeriez-vous faire des films un jour?

faites-vous des films à la maison? comment? quoi? publiés en ligne?

qu'est-ce que vous aimez le plus de ce cours? le moins? pourquoi? aimez-vous mieux manipuler la caméra ou faire du montage? aimez-vous mieux être devant la caméra ou derrière? aimez-vous mieux inventer une histoire ou parler de sujets qui vous touchent? depuis le début de ta participation au cours, qu'est-ce qui a été le plus difficile? le plus facile? le plus intéressant? Par exemple, avez-vous eu de la difficulté à apprendre à manipuler la caméra? À comprendre le logiciel de montage? Le découpage technique d'une histoire en images (storyboard)?

quelles sont tes attentes? (ce que tu aimerais faire, apprendre) ont-elles été répondues jusqu'à maintenant? (as-tu fait ce que tu croyais et voulais faire dans le cours?) Par exemple, pensais-tu voir plus ou moins de films? Pensais-tu tourner et monter des films plus longs?

qu'est-ce qui t'a le plus surpris dans ce cours? anecdote, exemples.

crois-tu que ce cours va avoir un impact direct dans ta vie quotidienne ou dans ta vie professionnelle?

Guide d'entrevue - élèves
Groupe de discussion centré #2

NOTE:

Le deuxième groupe discussion centré vise à donner l'opportunité à la chercheuse, et aux élèves, de discuter de sujets, de thèmes qui surgiront pendant l'observation en classe, suite au premier groupe de discussion et au premier entretien individuel avec l'enseignante. C'est pourquoi il comporte peu de questions pour le moment.

Question principale

De manière générale, avez-vous aimé le projet de votre enseignante? Pourquoi?

Questions "follow up"

quelle partie du projet a été la plus difficile, pourquoi? Exemple: faire le montage
quelle partie du projet a été la plus facile, pourquoi? Exemple: transférer les fichiers vidéo vers l'ordinateur
quelle partie du projet a été la plus stimulante, pourquoi? Exemple: inventer l'histoire.
quelle partie du projet a été la plus ennuyante, pourquoi? Exemple: faire un storyboard
qu'as-tu appris pendant le projet? Exemple: manipuler une caméra
as-tu utilisé des connaissances sur le cinéma pendant le projet que tu avais déjà avant de suivre ce cours? lesquelles? Exemples: logiciel de montage
y a-t-il des connaissances que tu aurais aimé acquérir dans le projet et qui ne l'ont pas été? si oui, lesquelles? Exemple: ajouter un ralenti au montage
y a-t-il certaines techniques qui te semblent encore imprécises, que tu n'as pas tout à fait comprises?
vois-tu les films différemment depuis que tu as fait ce projet? peux-tu me donner un exemple? Exemple: plus attentif au montage (cadrages, transitions).

ANNEXE 11

Fiche pédagogique de l'ACPQ sur *Monsieur Lazhar* (Falardeau, 2011)



MONSIEUR LAZHAR

de Philippe Falardeau

EXERCICES



Monsieur Lazhar et ses élèves

1. DISCUSSIONS APRÈS VISIONNEMENT DU FILM

DISCUSSION 1.1

Reconstituez la vie de monsieur Lazhar avant son arrivée au Canada à partir des éléments du film. Est-ce qu'on nous livre toutes les informations d'un seul coup? Pourquoi le réalisateur procède-t-il ainsi selon vous?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE

DISCUSSION 1.2

La vision de l'école traditionnelle de monsieur Lazhar est un peu celle de l'école québécoise d'avant les grandes réformes des années 1960. Notez et commentez les différences avec l'école actuelle.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, HISTOIRE, ÉTHIQUE ET RELIGION

DISCUSSION 1.3

Monsieur Lazhar semble connaître un certain succès dans sa classe malgré ses méthodes plus traditionnelles. Comment l'expliquez-vous?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, HISTOIRE, ÉTHIQUE ET RELIGION

DISCUSSION 1.4

À l'inverse du film, imaginez un enseignant québécois dans une école algérienne. Cette situation engendrerait-elle des difficultés équivalentes?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

Culture
et Communications
Québec





Alice

DISCUSSION 1.5

On peut penser que l'enseignante Claire Lajoie est sensible aux charmes de monsieur Lazhar. De son côté, il semble maladroit à répondre aux attentes de sa collègue. Pouvez-vous expliquer cette maladresse?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ART DRAMATIQUE, ÉTHIQUE ET RELIGION

DISCUSSION 1.6

Dans la scène finale, monsieur Lazhar donne l'accolade à Alice. Ce geste traduit un message très important de la part du réalisateur. Pouvez-vous l'expliquer dans vos mots?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ART DRAMATIQUE, ÉTHIQUE ET RELIGION

DISCUSSION 1.7

Monsieur Lazhar comporte plusieurs thématiques sous-jacentes à celle du deuil. Le film nous parle d'immigration, d'intégration et de la rencontre de l'autre. Identifiez un de ces enjeux de société grâce à des exemples tirés du film en précisant la position prise par le film sur cet enjeu.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ÉTHIQUE ET RELIGION, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE

★ ★ ★ ★ ★

2. EXERCICES À PARTIR D'UNE SCÈNE DU FILM

Pour les deux exercices qui suivent, utilisez la transcription de la scène disponible en PDF, document *Monsieur_Lazhar_F3_extrait*. Dans cette scène (de 01:08:06 à 01:14:26), Bachir est invité chez Claire pour un repas entre collègues. Madame Dumas s'étant désistée, Bachir et Claire se retrouvent face à face.

Au cinéma, le ton des dialogues a une importance capitale pour bien comprendre le sens de ce qui n'est qu'un texte au départ. Les expressions choisies, le rythme et l'accent donnés par l'interprétation des comédiens permettent de définir la psychologie des personnages et le sens que le spectateur doit donner à ce qu'il voit. De plus, les dialogues comportent presque toujours un sous-texte qui livre, souvent dans les silences, beaucoup plus d'informations que ce qui est contenu dans les mots.

EXERCICE 2.1

Cette scène est jouée tout en demi-teinte. Les personnages semblent se courtoiser à certains moments pour revenir sur un mode plus professionnel l'instant d'après. Selon vous, y a-t-il plus qu'un échange professionnel dans cette rencontre? Qu'est-ce qui motive votre réponse?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE

EXERCICE 2.2

Dans un premier temps, jouez ce dialogue en essayant d'éliminer toutes connotations sentimentales. Ensuite, faites l'exercice contraire en y mettant



plus de sentiments. Avec la version nuancée du film, nous avons maintenant trois versions. Selon vous, laquelle est la plus efficace d'un point de vue dramatique?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE

EXERCICE 2.3

Monsieur Lazhar prend contact avec sa classe pour la première fois (de 00:10:24 à 00:13:10). Dans cette séquence, identifiez bien l'emplacement de la caméra pour les différents plans (échelle de plan et angle de la caméra) et expliquez ce choix du réalisateur.

PROGRAMME VISÉ : ARTS ET COMMUNICATIONS

EXERCICE 2.4

La séquence qui suit la rencontre avec les parents de Marie-Frédérique (de 00:48:10 à 00:50:55) comporte très peu de dialogue, mais elle fournit néanmoins un certain nombre de renseignements sur le personnage principal. Visionnez-la et utilisez ces informations pour présenter monsieur Lazhar en quelques lignes?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE

EXERCICE 2.5



Au cinéma, il existe plusieurs conventions sur la manière de tourner une scène pour en faciliter la compréhension par le spectateur. Une d'elles s'appelle la règle des 180 degrés. Elle stipule que, pour garder une cohérence dans la représentation de l'espace, il faut laisser la caméra du même côté des personnages que l'on filme. Regardez la séquence de 00:32:42 à 00:36:25 qui se passe au tribunal et tracez un diagramme de plateau (il s'agit d'un dessin montrant la position des acteurs et celle de la caméra vue à vol d'oiseau) en indiquant les différentes positions de la caméra. Selon vous, est-ce que la règle des 180 degrés est respectée?

NOTE : POUR VOUS FAMILIARISER AVEC LA RÈGLE DES 180 DEGRÉS, VOUS POUVEZ CONSULTER LE GUIDE *OBJECTIF FILM* PUBLIÉ PAR L'ASSOCIATION DES CINÉMAS PARALLÈLES DU QUÉBEC À LA PAGE 29 OU FAIRE UNE SIMPLE RECHERCHE SUR INTERNET.

PROGRAMME VISÉ : ARTS ET COMMUNICATIONS

Culture
et Communications
Québec





3. THÉÂTRE ET CINÉMA

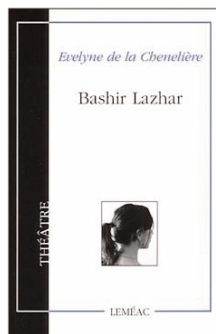
Les premiers films de l'histoire du cinéma ressemblaient plus à des pièces de théâtre filmées. Développant son langage, le cinéma s'est rapidement mis à voler de ses propres ailes, mais aujourd'hui un film qui se bornerait à montrer une scène en plan large risquerait d'être très ennuyeux. Lisez la pièce de théâtre *Bashir Lazhar* d'Evelyne de la Chenelière pour faire l'exercice qui suit.



EXERCICE 3.1

La pièce d'Evelyne de la Chenelière est écrite sous la forme d'un monologue. Le film de Philippe Falardeau introduit plusieurs éléments nouveaux en mettant en scène tous les personnages auxquels s'adresse Bashir Lazhar dans la pièce. À ceux-ci s'ajoutent des personnages inventés qui ne sont pas dans la pièce. Y a-t-il des éléments propres au film que la pièce n'aurait pas été en mesure d'intégrer? Identifiez-les? D'après vous, le choix de donner vie à l'environnement de l'enseignant nuit-il ou profite-t-il au propos de la pièce? Illustrez votre réponse par des exemples?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, ART DRAMATIQUE



EXERCICE 3.2

Une fable est un court récit souvent teinté d'humour qui vise à donner une leçon de vie. Le lecteur est donc amené à dégager une morale de ce style littéraire quand elle n'est pas implicite dans le texte. La fable du film est différente de celle de la pièce. Comparez les deux fables (voir page 5) et relevez les points communs et les différences. Est-ce qu'on peut dire que la morale est identique pour les deux fables? Développez votre réponse.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ÉTHIQUE ET RELIGION

Culture
et Communications
Québec





FABLE DE LA PIÈCE

LA JEUNE FILLE ET L'AVION BLEU

Il n'y a rien à dire sur une mort qui n'est pas juste,
rien du tout
Nous l'allons montrer tout à l'heure

Une nuit de juin, une fille aux cheveux bruns
rêvait d'un avion bleu
Un avion qui ne surveillait rien
et qui ne lançait rien,
un avion qui ne servait qu'à voyager
La petite fille, qui rêvait
en toute liberté et en toute ignorance,
ouvrit son petit hublot pour avaler l'air du ciel
Quand elle croisait un nuage,
elle en prenait une bouchée,
quand elle croisait un oiseau, il avait l'air surpris

La fille aimait sentir l'air froid sur son visage,
et aussi sur ses paupières puisqu'elle fermait ses yeux
Dans son rêve, elle se disait : « Comme j'aimerais
que cet avion bleu ne soit pas un rêve! »
Elle passa la langue sur ses lèvres
pour pouvoir sourire, mais sa bouche
était complètement desséchée
Elle avait très chaud et très soif à la fois
Elle voulut demander à une hôtesse
quelque chose à boire,
mais tous les passagers de l'avion bleu
s'étaient mis à crier qu'ils avaient chaud
et soif en même temps, et elle n'arrivait pas
à se faire entendre
Elle passa la tête par le hublot et regarda en bas
C'était la mer qui lui dit : « Saute dans mes bras!
Je vais t'attraper! Bouche ton nez et saute!
Vite, il fait trop chaud! Tu vas brûler! »
Mais la petite fille ne voulait pas sauter,
elle avait très peur
La mer lui dit : « Allez, saute,
ce n'est qu'un rêve après tout. »
Alors, la petite fille sauta et se noya,
mais l'ennui, c'est qu'elle ne se réveilla jamais

FABLE DU FILM

L'ARBRE ET LA CHRYSALIDE (de 01:28:25 à 01:30:10)

Il n'y a rien à dire sur une mort qui n'est pas juste,
rien du tout
Nous allons le montrer tout à l'heure

Sous la branche d'un olivier se tenait suspendue
Une petite chrysalide couleur émeraude
Demain, elle serait un joli papillon
libéré de son cocon
L'arbre se réjouissait
de voir grandir sa chrysalide
Mais, en secret, il aurait bien aimé la garder
encore quelques années
« Pourvu qu'elle se souvienne de moi »

Il l'avait protégée du vent
Il l'avait sauvée des fourmis
Demain pourtant elle le quitterait
Pour affronter seule
les prédateurs et les intempéries

Cette nuit-là, un grand feu ravagea la forêt
Et la chrysalide ne devint jamais papillon
Au matin, le feu éteint
L'arbre tenait encore debout
Mais son cœur était en cendres
Rongé par les flammes
Rongé par le deuil

Depuis, quand un oiseau se pose sur l'olivier
L'arbre lui raconte la chrysalide
qui ne s'est jamais réveillée
Il l'imagine, les ailes déployées
Ondoyant dans le bleu d'un ciel bleu
Ivre de sucre et de liberté
Témoignage privilégié de nos histoires d'amour

* * * * *

Culture
et Communications
Québec 



4. ACTEUR OU ACTRICE D'UN JOUR

Voici la transcription de la présentation orale d'Alice. Dans le film, cette scène est une véritable catharsis pour la jeune fille.

MON ÉCOLE EST BELLE

(Monologue – de 00:41:20 à 00:43:22)

ALICE

Mon école est belle, c'est peut-être pas la plus belle, mais c'est la mienne... Moi quand je suis arrivé ici au début, ma mère elle arrêta pas de dire que l'école était belle. Moi, personnellement, l'école, je la trouvais correcte. Mais après six ans, moi aussi, je la trouve belle maintenant, parce que c'est la mienne. Une belle cour pour jouer au soccer, au basket. C'est là que les parents y viennent reconduire leurs enfants le matin. On prend soin de nous, on vérifie si on a des poux, si on a des bonnes dents, si on est des enfants agressifs ou ben des enfants hyperactifs... Mais, c'est dans cette belle école-là que Martine Lachance a s'est pendue... avec son foulard bleu après le gros tuyau, un mercredi soir. Ma mère, elle, est à Miami à cause qu'elle est pilote de l'air. J'aurais aimé ça qu'a revienne tout de suite... parce que j'ai vraiment trouvé ça dur... Martine Lachance était sûrement découragée de la vie. La dernière chose qu'elle a faite c'est kicker sur sa chaise pour qu'a tombe... Des fois là, je me demande si elle a voulu passer un message violent. Nous, quand on est violent, on est puni en retenue... mais, on peut pas mettre Martine Lachance en retenue... parce qu'est morte.



EXERCICE 4.1

Essayez d'interpréter ce monologue à votre façon tout en lui insufflant une montée dramatique qui respecte son intensité. Soyez convaincants!

PROGRAMME VISÉ : ART DRAMATIQUE

EXERCICE 4.2

Regardez la séquence qui suit la lecture d'Alice entre 00:43:58 et 00:45:32 lorsque monsieur Lazhar est dans le bureau de la directrice de l'école. Le point de vue de la directrice s'oppose à celui de monsieur Lazhar. Partagez-vous l'un des deux points de vue? Organisez un débat entre les partisans de l'un et de l'autre.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ART DRAMATIQUE, ÉTHIQUE ET RELIGION

★ ★ ★ ★ ★

Culture
et Communications
Québec





5. LA MUSIQUE DU FILM

La musique joue un rôle important dans un film. Celle de Martin Léon dans *Monsieur Lazhar* ne fait pas exception. Elle apporte une dimension émotive que l'image seule ne donnerait peut-être pas avec autant de profondeur.

EXERCICE 5.1

Quelles émotions pouvez-vous identifier en lien avec la musique (de 01:14:24 à 01:15:35) qui suit le repas chez Claire? Cette musique aurait-elle le même impact en mode majeur?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, MUSIQUE

EXERCICE 5.2

Que dire de la musique (de 01:21:25 à 01:23:25) qui accompagne la scène du tribunal, des sentiments qu'elle évoque à la sortie du tribunal? Cette musique aurait-elle le même impact en mode mineur?

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS, MUSIQUE

★ ★ ★ ★ ★

6. CRITIQUE D'UN JOUR

Le critique de cinéma est un journaliste spécialisé qui donne son avis sur les films à l'affiche. Une bonne critique doit couvrir différentes facettes du film.

EXERCICE 6.1

Rédigez une critique du film (environ 150 mots) en tenant compte des éléments suivants : le déroulement du récit (l'histoire racontée est-elle crédible, émouvante, surprenante?), le traitement du sujet (quels sont les préoccupations et les thèmes exposés par le réalisateur?), la réalisation (de quels éléments cinématographiques le cinéaste s'est-il servi pour raconter son histoire : éclairage, mouvements de caméra, montage, musique?), l'interprétation des acteurs (comment évaluez-vous leur présence et leur jeu?).

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

EXERCICE 6.2

Formez deux groupes : ceux qui ont aimé le film et ceux qui ne l'ont pas aimé. L'enseignant peut agir comme modérateur d'un débat où s'affronteront les arguments de chaque groupe. Pour développer et structurer leur sens critique, demandez aux jeunes de défendre la position qui n'est pas la leur.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

SITES À CONSULTER POUR LIRE DES EXEMPLES DE CRITIQUES DE FILMS :
www.mediafilm.ca (fiches de tous les films récents sortis au Québec)
www.allocine.fr (site français sur tous les films sortis en France)

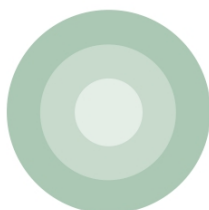
★ ★ ★ ★ ★

Culture
et Communications
Québec





7. PUBLICITAIRE D'UN JOUR



Afin d'attirer un maximum de spectateurs, les distributeurs développent différentes stratégies pour lancer un film. Pour ce faire, ils font appel à des publicitaires qui créent de nombreux outils de promotion : affiche, site Internet, bande-annonce, publicités, etc. À votre tour de devenir publicitaire d'un jour. Pour ces exercices, il est souhaitable de faire des recherches sur Internet pour trouver du matériel visuel.

EXERCICE 7.1

Si vous étiez responsable de la publicité du film, sur quoi miseriez-vous pour votre campagne publicitaire? Une thématique du film? Une image clé? Une scène importante? Le livre ferait-il partie de votre stratégie? Expliquez vos réponses.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

EXERCICE 7.2

Pensez-vous qu'il s'agit d'un film qui s'adresse à un public jeunesse ou à un auditoire adulte? Si vous deviez en faire la promotion, lequel de ces publics viseriez-vous prioritairement? La stratégie utilisée serait-elle la même dans les deux cas? Imaginez deux campagnes, l'une s'adressant aux jeunes, l'autre aux adultes.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

EXERCICE 7.3

Écrivez ou dessinez un concept de bande-annonce fidèle à l'esprit du film.

PROGRAMMES VISÉS : ARTS ET COMMUNICATIONS, ARTS PLASTIQUES

EXERCICE 7.4

Pour concevoir une nouvelle affiche de *Monsieur Lazhar*, trouvez une image significative pour vous, celle qui décrit le mieux le film que les spectateurs iront voir. Expliquez votre choix en quelques lignes.

PROGRAMMES VISÉS : ARTS PLASTIQUES, ARTS ET COMMUNICATIONS



EXERCICE 7.5

Rédigez une accroche, une phrase conçue pour attirer l'attention, l'équivalent d'un slogan publicitaire qui résume à la fois le film et pique la curiosité du public.

PROGRAMMES VISÉS : FRANÇAIS, ARTS ET COMMUNICATIONS

★ ★ ★ ★ ★

Culture
et Communications
Québec



ANNEXE 12

Document pédagogique sur *La jeune fille à la perle* (Webber, 2003)
(Source : document préparé par Monique)



Nom : _____

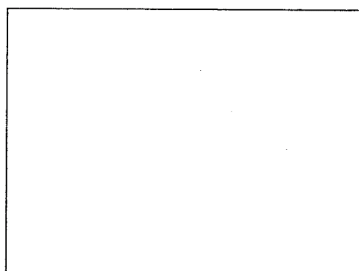
Groupe : _____

Apprécier une œuvre d'art cinématographique

La jeune fille à la perle

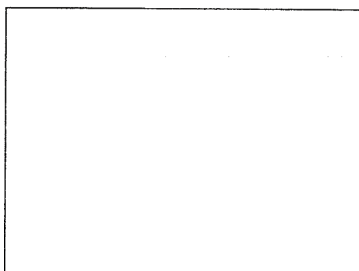
La loi des tiers est très présente dans ce film. Tu dois me dessiner et me décrire 3 scènes où la loi des tiers est très présente.

Scène 1



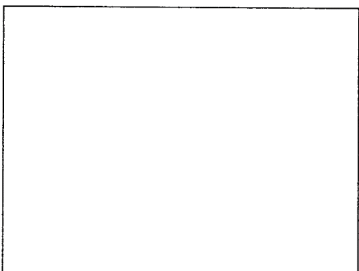
Description :

Scène 2



Description :

Scène 3



Description :



Nom : _____ Groupe : _____

La jeune fille à la perle

Faire une critique du film. Pour t'aider, voici quelques points importants dont tu devras parler.

La musique : Comment l'as-tu trouvée? Quel est son rôle ?

Le jeu des acteurs : Crédible ? Bon ? Pourquoi ? Griet ? Cornélia ? Vermeer ?

Ambiance du film : Quelle est l'époque ? Les différences avec le monde dans lequel nous vivons.

Les plans et les prises de vues

As-tu aimé le film ? Oui ? Non ? pourquoi ?

Quelle est la scène que tu as préférée ?

Quelle est la scène qui t'as le plus marquée ?

Holland 1665 (Delph)
Vermeer (peintre)
Griet (servante)
Cornélia (fille du peintre)
Van Ruijven (mécène)

- **Toujours justifier tes réponses**

ANNEXE 13

Matériel pédagogique Monique

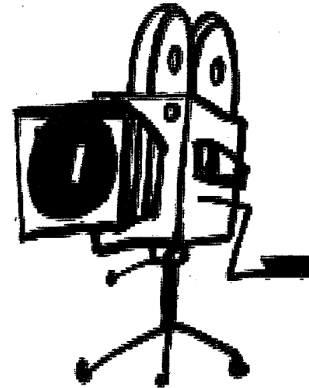
DÉCOUPAGE TECHNIQUE

Séquence	Vidéo	Caméra (Faire un crochet) (S U R L'É P A U L E)			Son	Texte
		Plans	Angles	Mouvements Panoramique Travelling...		
No. p/m	Dessin	Qui? Comment? Quand? Où? Qu'est-ce qui se passe ?			Musique, bruits	Dialogues
		Très grand ensemble Ensemble Demi-ensemble Moyen Américain Semi-rapproché Rapproché Gros Très gros Insert	Normal Plongée Oblique Contre-plongée Champ Hors-Champ	Pano horizon Pano vertical Trav avant Trav arrière Trav vertical Trav latéral		
		Très grand ensemble Ensemble Demi-ensemble Moyen Américain Semi-rapproché Rapproché Gros Très gros Insert	Normal Plongée Oblique Contre-plongée Champ Hors-Champ	Pano horizon Pano vertical Trav avant Trav arrière Trav vertical Trav latéral		
		Très grand ensemble Ensemble Demi-ensemble Moyen Américain Semi-rapproché Rapproché Gros Très gros Insert	Normal Plongée Oblique Contre-plongée Champ Hors-Champ	Pano horizon Pano vertical Trav avant Trav arrière Trav vertical Trav latéral		

NEUF astuces pour bien filmer

CONSEILS DE BASE

Le **zoom** n'est pas un jouet... Un des principaux défauts observés chez les débutants est l'utilisation abusive du zoom avant et arrière durant une séquence. Cela est très désagréable à regarder. C'est pour cela, qu'il est conseillé de ne pas l'utiliser lors du tournage d'une séquence. Préparez votre cadrage, zoomez, et une fois le cadrage correct, commencez à filmer.



Ne tournez pas de **plans** trop courts. Pensez à filmer « large » au niveau du temps, c'est-à-dire à filmer avant et après l'action. Vous pourrez toujours couper au montage mais ne jamais rajouter.

Attention aux **mouvements** de caméra brusques ! Balancements, chocs, sont le lot des débutants. Lorsque vous filmez, trouvez la bonne position de prise de main de votre caméra, tournez d'abord des plans fixes (ni vous, ni la caméra ne bouge), vous passerez aux mouvements lorsque vous maîtriserez le plan fixe. Lorsque vous filmez, si possible prenez appui (sur un mur) ou plaquez bien vos coudes le long de votre corps. L'utilisation d'un trépied, dans certaines circonstances, peut être un choix judicieux.

Variez les **cadrages** lorsque vous filmez, pensez à réaliser des vues « larges » (vue d'ensemble) et aussi des vues rapprochées (gros plans), ce qui vous permettra lors du montage, d'introduire une scène par une vue large et ensuite de continuer avec des vues proches.

Si vous devez utiliser la bande **son** de votre tournage, ne parlez pas et évitez de vous mettre trop près de bruits gênants. N'oubliez pas que votre micro est sur votre caméscope et qu'il enregistre en premier lieu vos propres bruits.

Dans la mesure du possible, évitez de vous placer face aux **lumières** (naturelle et artificielle), comme en photographie, votre sujet se retrouverait surexposé ou en contre-jour (en ombre chinoise).

Tournez des **plans d'ambiance** en plus (vue d'ensemble, panoramique, sujet annexe. Tous ces plans vous permettront d'intercaler ces intermèdes dans votre montage et rendra plus vivant votre sujet.

Toujours repérer vos **lieux** de tournage avant de débiter le tournage ; ceci vous permettra de choisir les endroits pour filmer, de préparer vos cadrages. Techniquement, cela vous permettra aussi de savoir où se trouve l'électricité (chargeur, éclairage) et de prévoir des accessoires (échelle, table...) nécessaires. Aussi, vous pourrez vérifier les heures d'ouvertures ou de fermetures de lieux utilisés ou de prendre certains arrangements.

Soyez **techniquement prêt** ! Pour cela vous devez connaître votre matériel. Prenez le temps de charger vos batteries, sachez le temps qu'elles dureront. Prévoyez une rallonge électrique, un trépied et une lampe de poche si vous filmez dans l'obscurité.

Travelling en profondeur ou dans l'axe optique

La caméra s'approche ou s'éloigne du sujet fixe sur lequel elle est braquée. Ce type de travelling permet de passer, en prise continue, d'un plan d'ensemble à un très gros plan ou inversement.

Travelling avant : (TR. AV.) Lorsque la caméra avance vers le sujet.

Fonction : faire croître la tension du spectateur et marquer un développement important de l'action.

Travelling arrière : (TR. ARR.) Lorsque la caméra s'éloigne du sujet ou de l'action.

Fonction : suggère une idée de conclusion, de finalité, d'éloignement, de solitude, d'impuissance, de détachement.

Caméra subjective

C'est comme si la caméra était à la place même du sujet. Le spectateur a l'impression d'être lui-même le personnage de l'action.

Fonction : faire participer le spectateur à l'action.

Travelling optique ou zoom

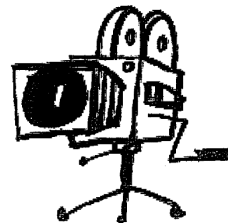
C'est un travelling sans se déplacer, on utilise le zoom de la caméra (zoom avant, arrière) pour passer d'un plan large à un plan plus rapproché, ou l'inverse, d'un gros plan à un plan plus large.

Fonction : un zoom avant ou arrière bref et rapide, peut être utilisé pour provoquer un effet de choc de surprise.

Trajectoire ou mouvements combinés

Ces mouvements de caméra peuvent être combinés ensemble afin de varier les effets, par exemple: travelling et panoramique.

SILENCE ON TOURNE !



LES ANGLES DE PRISE DE VUE

Les angles de prise de vue, c'est la position qu'occupe l'appareil photo par rapport au sujet.

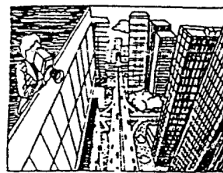
ANGLE NORMAL : L'appareil photo est sur le **MÊME PLAN**, ou au même niveau que le sujet à photographier.

POINT DE VUE RÉALISTE.



ANGLE EN PLONGÉE : L'appareil photo est placé **AU-DESSUS** du sujet, elle surplombe le sujet à photographier.

POINT DE VUE DOMINATEUR.
Rend le sujet écrasé, accablé, abattu.



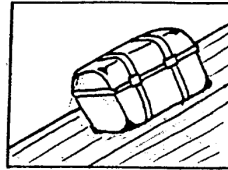
ANGLE EN CONTRE-PLONGÉE : L'appareil photo est placé **PLUS BAS** que le sujet à photographier.

POINT DE VUE INFÉRIEUR, rend le sujet important, dominateur, autoritaire, arrogant, orgueilleux.



ANGLE OBLIQUE : L'appareil photo est placé dans UN ANGLE CHOISI qui rend l'horizon oblique.

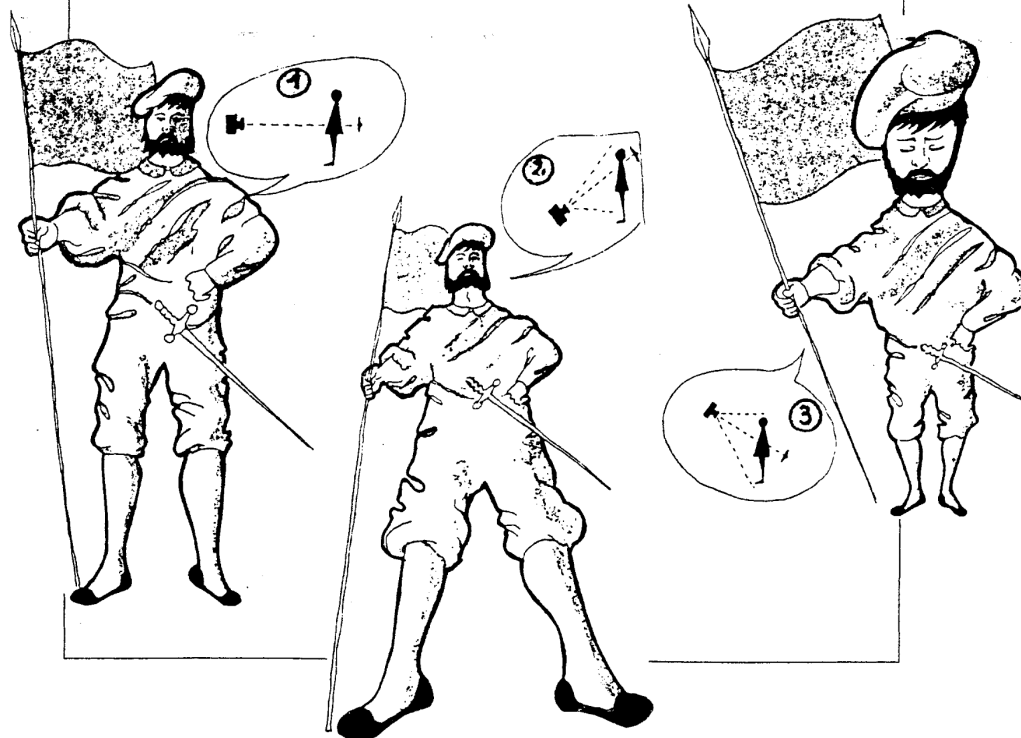
POINT DE VUE OBLIQUE, rend l'impression de déséquilibre, de vertige, d'effolement, de malaise, d'instabilité.



PHOTOGRAPHER UN SUJET « EN PIED »

L'objectif doit être situé au niveau du nombril du sujet (1).

La contre-plongée (2) donnera des jambes trop longues, un torse étroit et une tête trop petite. La plongée (3), aura les défauts inverses.

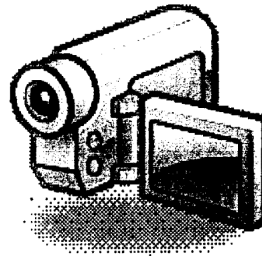


LANGAGE CINÉMATOGRAPHIQUE

LES ÉLÉMENTS DU LANGAGE CINÉMATOGRAPHIQUE À INTÉGRER
OBLIGATOIREMENT À VOTRE SCÉNARIO
DE FILM.

PLANS : • TRÈS GRAND ENSEMBLE

- ENSEMBLE
- DEMI-ENSEMBLE
- MOYEN
- AMÉRICAIN
- SEMI-RAPPROCHÉ
- RAPPROCHÉ
- GROS PLAN
- TRÈS GROS PLAN
- INSERT (Référence p. 22)



ANGLES DE PRISE DE VUE :

- NORMAL °
- PLONGÉE •
- OBLIQUE
- CONTRE-PLONGÉE (Réf. p. 23)
- CHAMP ET HORS-CHAMP (Réf. p.26)

MOUVEMENTS DE LA CAMÉRA :

- PANORAMIQUE HORIZONTAL
- PANORAMIQUE VERTICAL
- TRAVELLING
- CAMÉRA À L'ÉPAULE (OU À LA MAIN)
- ZOOM (Mouvement d'optique)
- (Réf. p. 24 et 25)

• REPÉRAGE DES DÉCORS •

DATE : LIEU VISITÉ :

SÉCURITÉ ET ACCESSIBILITÉ

OUI / NON REMARQUES

Est-ce que les lieux sont sécuritaires?

☐ ☐

Sont-ils à proximité?

☐ ☐

Est-ce qu'il faut une permission spéciale pour tourner dans ces lieux?

☐ ☐

Est-ce que les lieux seront disponibles pour le tournage?

☐ ☐


DÉCOR ET ESPACE

OUI / NON REMARQUES

Est-ce que les lieux correspondent aux décors recherchés?

☐ ☐

Est-ce que les lieux pourront être aménagés selon nos besoins?

☐ ☐

Est-ce que les acteurs auront suffisamment d'espace pour jouer?

☐ ☐

Est-ce que les lieux sont assez spacieux pour accueillir toute l'équipe et tout l'équipement?

☐ ☐


CADRAGE, LUMIÈRE ET ÉLECTRICITÉ

OUI / NON REMARQUES

Est-ce que les lieux permettent de jouer avec : l'échelle du plan?

☐ ☐

les angles?

☐ ☐

les mouvements de caméra?

☐ ☐

Est-ce que les lieux sont suffisamment lumineux?

☐ ☐

Est-ce que la capacité électrique permet l'utilisation de l'équipement et de l'éclairage (ampérage, prise de courant, etc.)?

☐ ☐


SON

OUI / NON REMARQUES

Est-ce que les lieux ont une bonne qualité sonore (acoustique)?

☐ ☐

Est-ce qu'il y a des bruits indésirables (circulation, système de ventilation, travaux)?

☐ ☐


• DÉPOUILLEMENT •

SCÈNE N°:

DÉCOR

MEUBLES

ACCESSOIRES

PERSONNAGES

COSTUMES

COIFFURE
ET MAQUILLAGE



Synopsis

Date : _____

Titre du film : _____

[illegible]

Noms des membres de l'équipe: _____

MONSIEUR LAZHAR

PERSONNAGES ET CARACTÉRISTIQUES :

Bachir Lazhar :

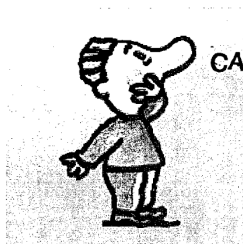
Alice :

Simon :

Claire Lajoie (Enseignante) :

Madame Valcourt (Directrice) :

SCÉNARISATION



CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES

LES PERSONNAGES

Pour créer des personnages de court métrage intéressants, il est souhaitable de les simplifier, même si l'histoire est complexe. Cela permet au spectateur de les cerner le plus rapidement possible. Si possible, le personnage est défini par un attribut, une manie, un tic qui le rend unique et qui le révèle. Afin que le personnage soit crédible tout au long du film, il faut le décrire, physiquement et psychologiquement, et faire connaître certains éléments de sa vie antérieure.

EXEMPLE :

Nom du personnage	#1 Francis Beaudry
Aspects physiques	Petit et grassouillet. Cheveux en brosse, grands yeux bleus, nez en trompette.
Aspects psychologiques	Souffre d'insécurité, il devient méticuleux à l'extrême.
Tic, particularité	bégaye, penche la tête toujours du côté droit.
Aspect social	travaille dans une pharmacie. Il ne fait pas confiance aux gens, il doute sans cesse de ses collègues. Il a été victime d'un empoisonnement il y a deux ans.

Évolution du personnage	
1. Situation initiale	Trouve une enveloppe dans laquelle il y a de la poudre.
2. Situation intermédiaire	Il s'enferme depuis 5 jours dans le fond d'une pièce, refuse d'y sortir.
3. Situation finale	C'était une lettre de sa grand-mère dans laquelle elle avait introduit de la poudre de talc.



SCÉNARISATION

CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES

Nom du personnage # __	
Aspects physiques	
Aspects psychologiques	
Tic, particularité	
Aspect social	

Évolution du personnage	
4. Situation initiale	
5. Situation intermédiaire	
6. Situation finale	

Nom du personnage # __	
Aspects physiques	
Aspects psychologiques	
Tic, particularité	
Aspect social	

Évolution du personnage	
7. Situation initiale	
8. Situation intermédiaire	
9. Situation finale	

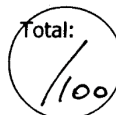
ARTS PLASTIQUES ET MULTIMÉDIA
ÉVALUATION D'UN COURT MÉTRAGE

GR : 494- ____ # 0 ____

Noms: _____


ÉCHELLE D'APPRÉCIATION


- 5 - 5+ Compétence marquée
4 - 4+ Compétence assuré
3 - 3+ Compétence acceptable
2 - 2+ Compétence peu développée
1 - 1+ Compétence très peu développée



ÉQUIPE # _____


1. LE SCÉNARIO

/  **A) Respect du genre et son traitement :**
Évidence du genre. Ex. : Comédie, drame, science fiction, policier, aventure, documentaire, guerre, western, etc.

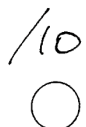
/10  **B) Originalité du scénario :**
L'histoire suscite l'intérêt du spectateur, elle le surprend par un ou plusieurs rebondissements ou par sa fin inattendue.

/10  **C) Respect de la thématique : L'intégration d'un mouchoir.**
*Nous pouvons apercevoir d'une façon évidente **le mouchoir**.*

/10  **D) Cohérence de l'histoire :**
L'histoire est bien structurée, elle est compréhensible.

/10  **E) Qualité du français parlé :**
Le langage est clair, il est dans un bon français et bien articulé.

2. INTERPRÉTATION (jeu des acteurs)

/10  **A) Crédibilité des acteurs :**
Les acteurs sont crédibles, assez naturels, ils connaissent leur texte.

3. MUSIQUE ET BRUITAGE

15
○

A) Le ou les choix musicaux en rapport avec le scénario :

Il y a pertinence dans le choix musical, la musique soutient bien le scénario, Elle est appropriée au genre.

15
○

B) Intégration des sons :

Nous avons l'occasion à différents moments dans la vidéo, d'entendre des bruits ajoutés qui renforcent le scénario.

4. LE GÉNÉRIQUE

10
○

La création du générique :

Nous retrouvons un générique à la fin de la vidéo. Il contient suffisamment d'informations (le nom des acteurs, le caméraman, les monteurs, etc.). Nous avons assez de temps à notre disposition pour le lire.

5. LE MOUVEMENT DE LA CAMÉRA

15
○

Exploitation des différents mouvements de caméra :

Panoramique horizontal et vertical, travelling avant ou arrière, zoom avant et arrière.

6. LES ANGLES DE PRISE DE VUE

15
○

Exploitation des différents angles de prise de vue :

Normal, en plongée, en contre-plongée, en oblique, le champ et contre-champ.

7. LES PLANS

10
○

Exploitation des plans :

Ensemble, demi-ensemble, moyen, américain, rapproché, gros plan.

8. TRANSITIONS ET EFFETS SPÉCIAUX

10
○

Intégration de transitions et d'effets dans la vidéo.

ANNEXE 14

Lettres sur les droits des enfants

AUX VIEUX,

Chers amis,

Vous, les vieilles personnes, vous êtes fragiles. Dans les dessins animés, vous êtes souvent décrites comme une vieille femme qui passe ses journées assise avec un chat sur les genoux.

Certains vous considèrent comme des gens qui n'existent pas. On ne vous écoute pas, on ne vous laisse pas vous exprimer. Il y a des gens, parfois, qui disent que vous

êtes bons à rien et que vous êtes utiles que pour surveiller les enfants.

Quelquefois, vous vous lamentez, vous vous plaignez d'être vieux et vous vous faites un autre visage. Et j'aimerais dire aux personnes qui ne savent pas l'utilité des vieux que c'est très dommage.

Stéphanie (Maurice)



A TOUS LES GENS CONCERNÉS PAR LA NATURE

Bien chers tous,

À Maurice, il y a dix ans, les récifs coralliens abritaient des milliers d'espèces animales et végétales, les barrières étaient splendides. Aujourd'hui, les hôtels cassent les coraux en construisant leur bâtiment et les détruisent avec leurs bateaux et leur pollution. Les pêcheurs, eux-mêmes, les saccagent avec leur moteur et les piétinent en pêchant. Ils sont inconscients de leurs dégâts sur ces parcs marins, tout le long du littoral. Les poissons sont de plus en plus rares et ce sont les mêmes pêcheurs qui se plaignent maintenant.

Le gouvernement ne punit pas vraiment les criminels et continue d'accorder des autorisations pour de nouveaux hôtels. Si ça continue, nous Mauriciens, n'aurons plus de plage sur notre propre île parce que les hôtels ont des plages privées et nous n'y avons pas accès.

Tasneem et Nicole (Maurice)

Madame,

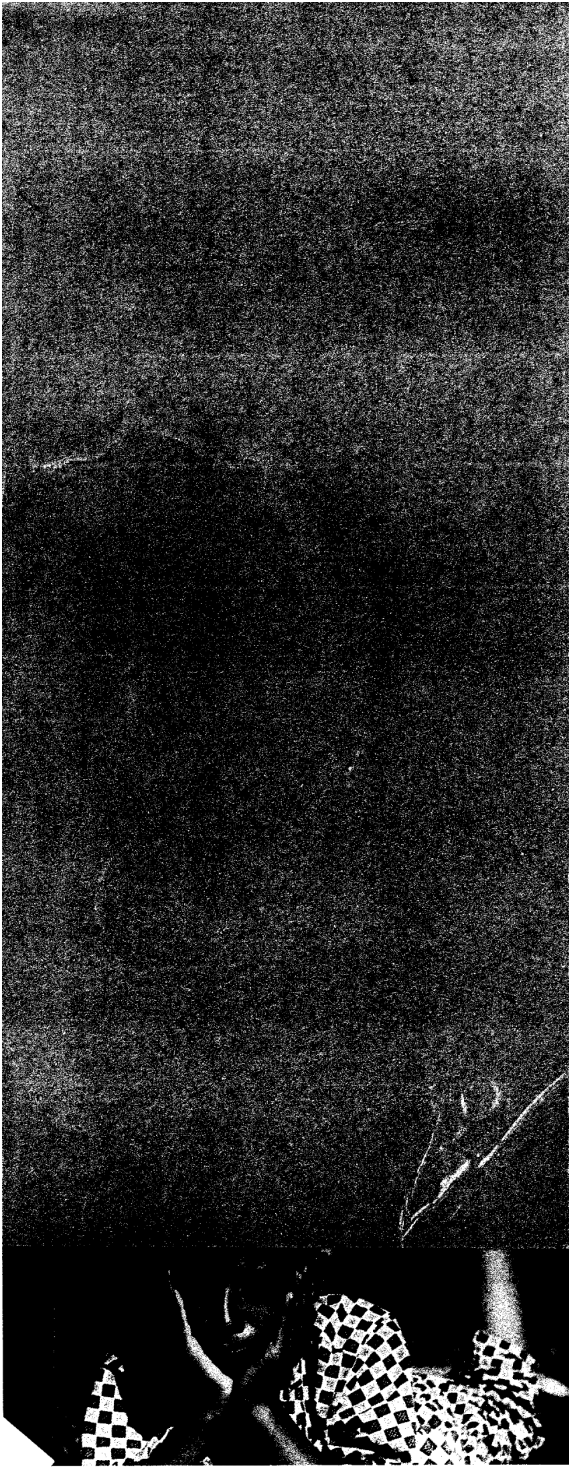
Dans cinq millions d'années, la Terre n'existera peut-être plus parce qu'aujourd'hui, l'homme fait trop de bêtises. Il détruit la nature, brûle les forêts, salit l'eau des rivières, jette n'importe quoi sur les routes et empoisonne la mer !

Tout ça, c'est la faute de l'homme qui ne veut pas faire d'effort pour préserver la vie qui nous entoure.

Faisons tous attention. Combattons la pollution. Faisons ensemble un grand pas en avant : respectons les arbres, jouons avec les animaux au lieu de les tuer et tout ira mieux.

Dans l'espace, les autres planètes, habitées ou pas, ne sont pas polluées.

L'homme donne une très mauvaise image de lui à la vie extraterrestre et c'est bien triste !



À MES PARENTS QUI TRAVAILLENT

Je vous aime beaucoup mais je ne suis pas content quand vous rentrez trop tard. Je suis obligé de rester seul à la maison après l'école. Alors je goûte devant la télé, je fais mes devoirs et je caresse Jeannot Lapin. Je n'ai pas de frère et pas de sœur, je n'ai qu'un lapin. Je l'aime mais je voudrais vous voir quand même plus souvent. Je voudrais aussi vraiment que papa m'emmène à son travail, là où il répare des voitures et des motos. Ce serait bien surtout parce qu'il emporte avec lui son pique-nique. J'adore pique-niquer.

J'aimerais connaître tous ses copains mais il dit que c'est un secret. Moi plus tard, j'emmènerai mes enfants à mon travail sauf si je réussis à faire ce que je veux. Je voudrais être cosmonaute, comme ça je pourrais trouver des bijoux pour ma mère, sur le sol des autres planètes. J'aimerais marcher sur le Soleil mais je crois qu'on ne peut pas sinon on fond. Si je suis cosmonaute, je n'emmènerai pas mes enfants avec moi, c'est trop dangereux.

En travaillant, mon père ne gagne pas assez d'argent. J'ai entendu ça, le soir, en cachette, quand j'étais dans mon lit. Je suis descendu du lit et j'ai regardé par l'ouverture de la porte. Ma mère parfois, elle fait pareil. Elle m'observe en secret quand je dors. En me faisant des bisous, elle m'a entendu parler...

À NASSAIR

Mon cher Nassair,

J'ai décidé de parler de toi dans ce livre pour que tous les enfants soient au courant de ta vie et de ta mort. Dans mon pays, le Pakistan, il y avait une grande famille qui habitait en face de chez moi à Rawalpindi. Je ne connaissais bien qu'un petit garçon qui se nommait Nassair. Il avait le même âge que moi, six ans. Il m'avait raconté qu'ils étaient onze personnes dans sa maison : ses parents, sept sœurs et un petit frère qui avait deux ans.

Ses parents travaillaient, quatre de ses sœurs tissaient des tapis et lui, il allait aussi travailler, à 6 heures du matin, dans un atelier de briques.

Un soir, en rentrant du travail, Nassair trouva son petit frère très malade. Après la visite du docteur, son père lui demanda d'aller acheter des médicaments avec les vingt roupies qu'il avait gagnées.

Il alla donc à la pharmacie mais comme il lui manquait de l'argent, Nassair alla mendier en ville. Là, des hommes le kidnappèrent et demandèrent une rançon

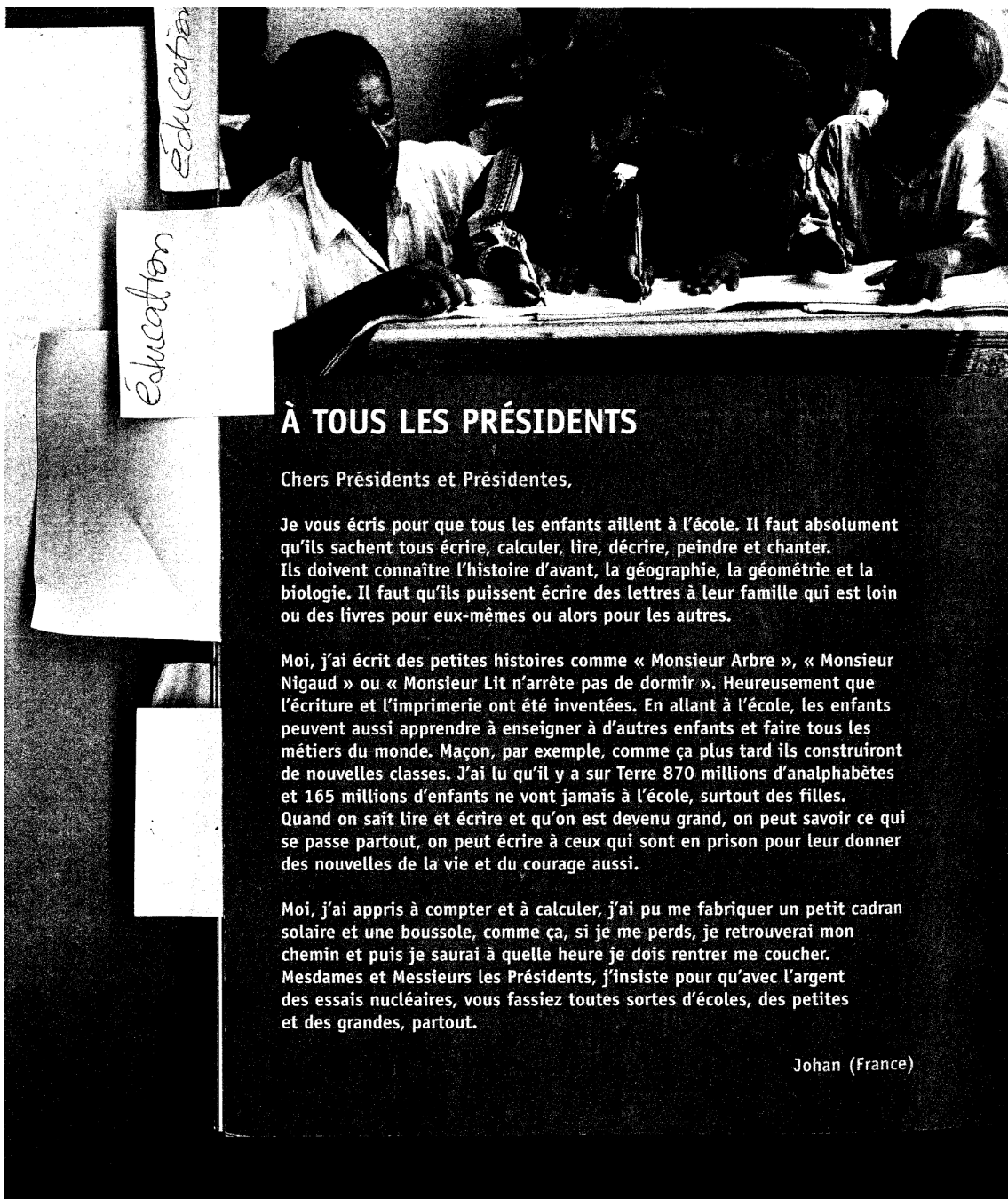


aux parents. Les parents de Nassair ne pouvaient pas payer. Ils firent faire des recherches par la police. Mais les policiers leur demandèrent de l'argent et ne firent pas grand-chose.

Cinq mois plus tard, le corps de Nassair fut retrouvé, mutilé, près d'un canal. On sait que pendant ces cinq mois Nassair a été utilisé comme mendiant pour rapporter de l'argent à ses kidnappeurs. Dans le monde, beaucoup d'enfants sont traités comme ça. Il faut faire quelque chose.

Tabib avec Philippe, Nordine et Romain (France)

39



À TOUS LES PRÉSIDENTS

Chers Présidents et Présidentes,

Je vous écris pour que tous les enfants aillent à l'école. Il faut absolument qu'ils sachent tous écrire, calculer, lire, décrire, peindre et chanter. Ils doivent connaître l'histoire d'avant, la géographie, la géométrie et la biologie. Il faut qu'ils puissent écrire des lettres à leur famille qui est loin ou des livres pour eux-mêmes ou alors pour les autres.

Moi, j'ai écrit des petites histoires comme « Monsieur Arbre », « Monsieur Nigaud » ou « Monsieur Lit n'arrête pas de dormir ». Heureusement que l'écriture et l'imprimerie ont été inventées. En allant à l'école, les enfants peuvent aussi apprendre à enseigner à d'autres enfants et faire tous les métiers du monde. Maçon, par exemple, comme ça plus tard ils construiront de nouvelles classes. J'ai lu qu'il y a sur Terre 870 millions d'analphabètes et 165 millions d'enfants ne vont jamais à l'école, surtout des filles. Quand on sait lire et écrire et qu'on est devenu grand, on peut savoir ce qui se passe partout, on peut écrire à ceux qui sont en prison pour leur donner des nouvelles de la vie et du courage aussi.

Moi, j'ai appris à compter et à calculer, j'ai pu me fabriquer un petit cadran solaire et une boussole, comme ça, si je me perds, je retrouverai mon chemin et puis je saurai à quelle heure je dois rentrer me coucher. Mesdames et Messieurs les Présidents, j'insiste pour qu'avec l'argent des essais nucléaires, vous fassiez toutes sortes d'écoles, des petites et des grandes, partout.

Johan (France)

UX ENFANTS UI SAVENT LIRE

bonjour,

Je m'appelle Amavi (13 ans), je ne vais pas à l'école mais j'aimerais bien apprendre à lire et à écrire comme vous. Je suis domestique dans une famille que je ne connaissais pas à Lomé au Togo. Mes parents sont au village. Quand Nadège, la fille de ma patronne qui est au CEI (3e année), revient de l'école, elle m'apprend ce que le maître lui a enseigné mais pas tous les jours car si ma patronne nous voit, elle gronde et m'insulte. Elle me crie que je ne vauds rien. Elle dit aussi que je ne suis pas venue pour aller à l'école chez elle, mais pour travailler et aider mes pauvres parents et que ce n'est pas sa fille qui va être mon maître et m'apprendre à lire ou à écrire. Donc on se cache pour les faire ; ou bien lorsqu'elle est sortie. Je ne sais pas pourquoi mes parents ne m'ont pas mise à l'école. J'aimerais être avec eux au village et aller à l'école au lieu de rester chez des gens que je ne connais même pas et qui ne font que m'insulter tout le temps.

Amavi, avec l'aide d'un adulte
de l'association WAO-Afrique (Togo)



À LA VITAMINE A

Chère vitamine,

Nous avons appris que quand on ne mange pas d'aliments qui contiennent de la vitamine A, on peut avoir une très grave maladie qui s'appelle la xérophtalmie qui rend aveugle. Il y a chaque année dans les pays du tiers monde cent mille enfants qui perdent la vue à cause de cela. Nous, nous mangeons tous les jours de grosses quantités de vitamine A, dans le beurre par exemple. Le plus injuste, c'est qu'il suffirait de cinquante centimes par an pour que chacun de ces enfants malades puisse avoir la quantité de vitamines A suffisante (en petites pilules). On l'a lu dans un livre de l'Unicef. Cinquante centimes, c'est très peu. On y pense parfois la nuit.

Guillaume et Sébastien (France)

A TOUS LES HUMAINS

Chers amis,

Savez-vous qu'il y a toutes les deux secondes un enfant qui meurt sur la Terre parce qu'il n'a pas assez à manger ? Vous le savez déjà ? Alors pourquoi vous ne répartissez pas mieux tout ce que vous avez, tout ce que vous cultivez ? Pourquoi ça ?

Sandrine (France)

37

À TOUS LES PARENTS QUI SONT TROP VIOLENTS

Chers parents,

Moi je veux parler dans ce livre des choses violentes qu'on peut vivre dans une maison. Par exemple, mon père est violent. Parfois il tape ma mère, il se met en colère, il tape mon chien, c'est très triste. Je l'aime pourtant parce que c'est mon père et je sais que ce n'est pas de sa faute. Je ne lui en veux pas. Son père était un peu trop sévère avec lui et puis toute sa vie est compliquée. Souvent il boit un peu trop d'alcool. J'essaie de le convaincre d'arrêter parce que ça fait des problèmes en plus. Parfois je lui vide son verre de vin dans l'évier. Moi, je voudrais dire à tous les parents qu'ils doivent absolument cesser toutes les violences à la maison. C'est important.

Une petite fille d'Argenteuil (France)

63

Parents
63

Education

Madame,

Parfois, je te trouve injuste ! J'ai envie de mourir. Sinon je suis si content de vivre. J'adore lire, mais je déteste la géométrie. Quand je me fais gronder injustement, je ne voudrais pas vivre. Quand je vais au cinéma voir un film du genre StarWars, heureusement que je vis. Il faut que je te supporte chaque jour et parfois, ça m'énerve. Il faut savoir te supporter. Quand, comme maintenant, Noël est dans quelques jours, tu passes lentement. Quand on s'amuse bien, tu passes rapidement, trop rapidement.

Thomas (France)

À ceux qui ne sont pas internauts

Chers tous,

Je trouve que cela vaut vraiment la peine de connaître Internet.

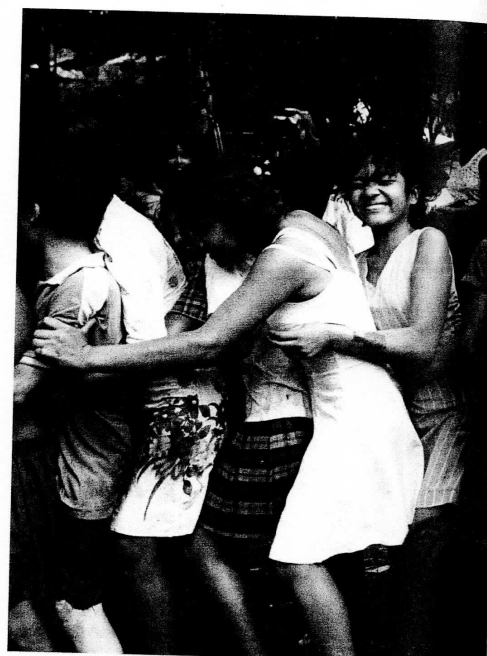
Ce nouveau mode de communication renferme des secrets incroyables.

Imaginez cela : faire le tour du monde

chez soi, à partir d'un simple clic. C'est exceptionnel ! Je m'adresse en particulier aux personnes qui n'ont pas encore Internet. Avec cette merveille, ce n'est pas vous qui allez dans d'autres pays, ce sont les autres pays qui viennent à vous depuis votre fauteuil ! Internet, c'est vraiment très bien !

Je voudrais dire à ceux qui préfèrent les traditions à la modernité : qu'ils osent franchir la porte d'Internet, ils auront les traditions sur leur écran !

Vraiment Internet, c'est la révolution du nouveau millénaire !



Shudhkeertee (Sri Lanka)

Aux enfants de partout

Chers enfants multicolores,

it tous sur la même planète, on est dans la même galaxie, alors ce n'est pas
; intelligent d'être raciste. Nous sommes tous des humains et nous avons les
s droits. Mon arrière-grand-mère, elle aime tous les hommes, la couleur n'a
pas d'importance pour elle, même si on « parle » pas tous la même religion.

Dans notre classe, il y a Khadija qui est de famille tunisienne
mais elle est née à Bezons. Didier a des parents vietnamiens,
il est né en Vendée. Jean-Baptiste est né à Argenteuil mais il a vécu
u en Irak. Akim a un père comorien et une mère malgache. Camille est née en
France mais elle a déjà voyagé en Tunisie pour les vacances.

Nous avons écrit ce petit poème magique. Quand on le lit,
on oublie le racisme pour toute la vie et on comprend
que nous sommes chacun une couleur de l'arc-en-ciel.

Nous sommes tous égaux / dans l'univers, le ciel et l'eau
nous sommes une couleur / la petite fleur d'un grand tableau.
Apprenez-le par cœur.

Ile, Khadija, Akim, Sébastien, la classe arc-en-ciel (France)



Education



À TOUTES LES OREILLES

Bonjour,

L'enfant sourd a droit dès sa naissance à une langue, la langue des signes. Il a le droit de communiquer dans sa langue. *Patricia*

Cette langue doit lui être transmise par des personnes sourdes. Il a le droit de suivre des cours de langue des signes. *Meriem*

L'enfant sourd doit pouvoir choisir librement le métier qu'il fera plus tard. *Nila*

L'enfant sourd a droit à des loisirs comme tous les enfants et doit être respecté dans ses moyens de communication. *Can*

Il a le droit d'avoir des émissions à la télévision,

des dessins animés avec des sous-titres ou un interprète en langue des signes pour mieux comprendre. *Sophie*

Les films doivent être sous-titrés pour lui permettre d'avoir les mêmes informations que les enfants entendants. *Stéphane*

L'enfant sourd doit être protégé des injustices et doit pouvoir demander conseil à un avocat avec un interprète. *Guillaume*

Il doit pouvoir communiquer avec ses amis qui habitent loin par internet. Il faut des internet partout. *Laurence*

Classe spécialisée d'enfants sourds, Argenteuil (France)

ANNEXE 15

Matériel pédagogique Martine

SITUATION D'ÉVALUATION

PREMIER CYCLE DU
SECONDAIRE



LE PHOTOROMAN

Document :
/85

C3 :
/60

Noms _____

Équipe # _____

Question mobilisatrice



Quelle situation d'injustice dans le monde voudrais-tu dénoncer?

Résumé et proposition de création

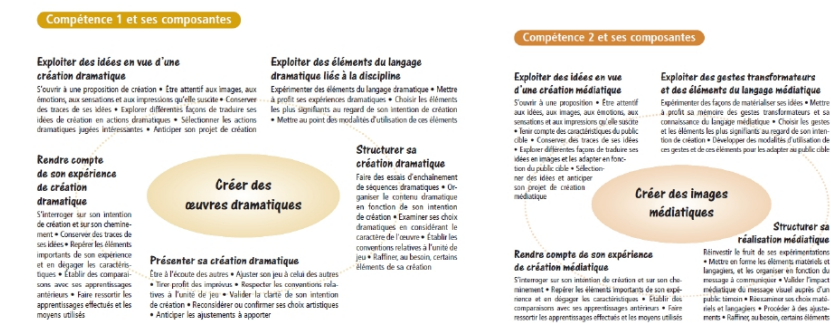
Un photo-roman ou un photo-théâtre est une histoire, généralement sous une forme proche de la bande-dessinée, composée de photos agrémentées de textes, disposés dans des phylactères. Chaque élève, aidé par deux autres membres, devra réaliser le scénario, prendre les photos et faire le montage d'un photo-roman ayant une partie animée de cinq secondes, le tout d'un total d'une minute. Vous développerez les **compétences : créer des images médiatiques et créer des œuvres dramatiques**. L'élève sera capable d'utiliser son corps comme moyen de communication. Il mimera les émotions et les réactions de son personnage de façon exagérée afin de représenter des éléments de réponse à la question mobilisatrice. Il sera également en mesure de structurer son travail, d'organiser les étapes de création et de le présenter, en collaboration avec ses pairs.

Résumé du déroulement :

Phase 1 : Préparation et appréciation d'un photoroman et de l'univers du cinéma muet

Phase 2 : Réalisation d'un photoroman

Phase 3 : Intégration : présentation de sa réalisation à ses pairs



Créer des œuvres dramatiques

Créer des images médiatiques

Présentation des compétences

Arts plastiques et multimédia		
Compétence disciplinaire	DGF	Autres compétences
<p>CRÉER DES IMAGES MÉDIATIQUES</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <p>Maîtrise des connaissances ciblées</p> <p>Utilisation adéquate du langage plastique</p> <p>Réalisation authentique intégrant des éléments originaux, expressifs et sans emprunts</p> <p>APPRÉCIER DES IMAGES</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <p>Pertinence de l'appréciation fondée sur les liens entre des aspects de l'œuvre choisie et des effets ressentis, entre des aspects de l'œuvre et des aspects socioculturels et historiques</p>	<p>VIVRE ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ</p> <p>Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité</p> <p>Axe de développement</p> <ul style="list-style-type: none"> • souci de l'application des principes relatifs à l'égalité des droits; 	<p>ORGANISER SON TRAVAIL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persévérance et ténacité dans l'action - Pertinence des méthodes choisies
Art dramatique		
<p>CRÉER DES ŒUVRES DRAMATIQUES</p> <p>Respect des caractéristiques de l'œuvre par la présence d'éléments liés au caractère expressif</p>		<p>SAVOIR TRAVAILLER EN ÉQUIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconnaissance des besoins des autres -Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe

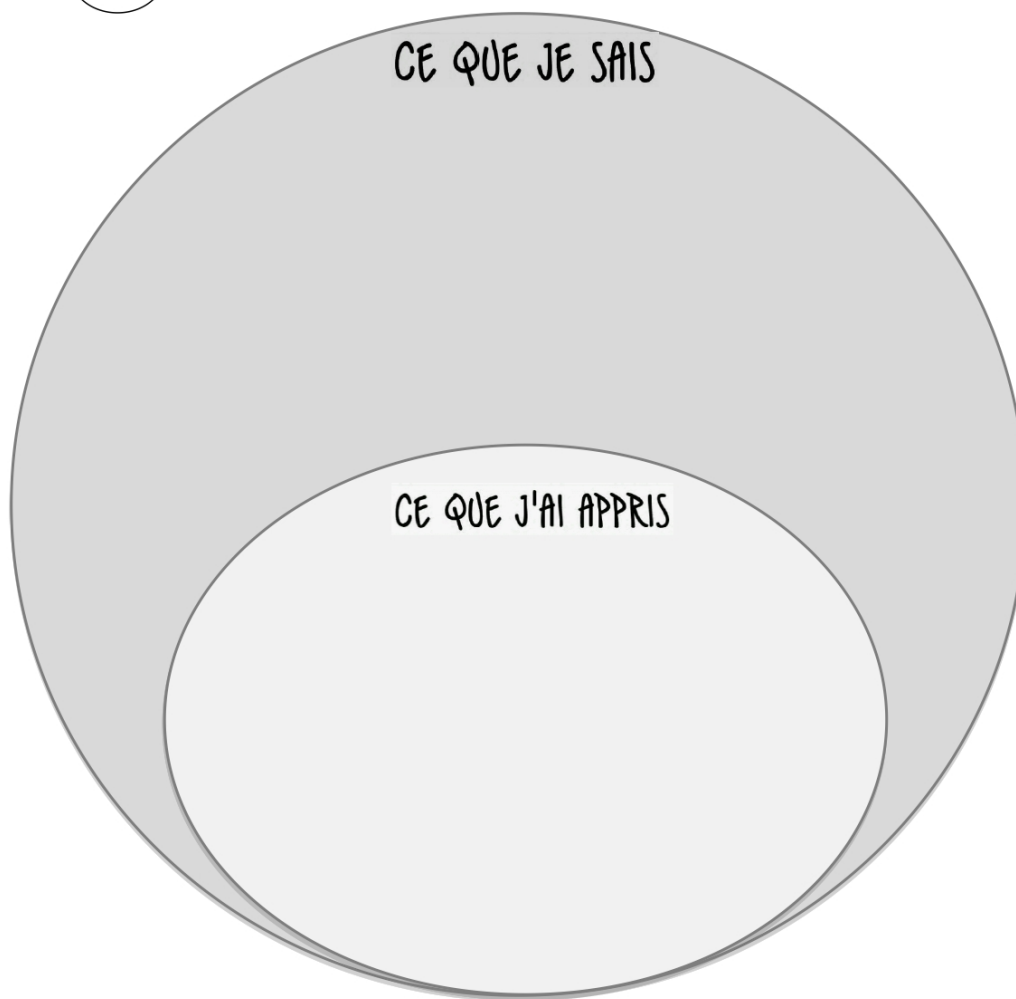
Étapes du projet :

	DATES	TÂCHES	
PHASE 1	PÉRIODE 1 : <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du projet Remise du cahier de l'élève et lecture de ce dernier (échéancier à écrire dans document et agenda) Déterminer ensemble les modalités de la formation des équipes 	
	PÉRIODE 2 : <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> Activation des connaissances antérieures (cinéma muet et Charlie Chaplin) Histoire du cinéma muet (Thomas Edison, Louis Aimé Augustin Le Prince, Les frères Lumière) Présentation de Charlie Chaplin et de quelques extraits de ses œuvres cinématographiques Devoir : Quiz sur le cinéma muet & sur Charlie Chaplin 	P.6 P.7, 8 & 9
	PÉRIODE 3 : <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le devoir Visionnement de l'œuvre <i>Les temps modernes</i> de Chaplin Carte d'idées : les injustices autour de toi/ dans le monde Relever les forces et les défis associés à ce projet Devoirs : retour réflexif (EDMODO) et compléter le questionnaire d'appréciation (compétence 3) sur <i>Les temps modernes</i> 	P.14 P.15 ANNEXE 1 P.28 ET P.29
	PÉRIODE 4 : <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> Remettre le questionnaire d'appréciation Activation des connaissances antérieures (photoroman) Présentation des éléments composant le photoroman Questions à répondre Élaboration du synopsis du photoroman Devoir : retour réflexif (EDMODO) 	P.10 P.11, 12 & 13 P.17 P.18

	PÉRIODE 5 :	<ul style="list-style-type: none"> Élaboration du scénarimage du photoroman Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	P. 20 À P.25
PHASE 2	PÉRIODE 6 :	<ul style="list-style-type: none"> Élaboration du scénarimage du photoroman Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	P. 20 À P.25
	PÉRIODE 7 :	<ul style="list-style-type: none"> Prise des photos Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	P.27 ET P.28
	PÉRIODE 8 :	<ul style="list-style-type: none"> Prise des photos Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	P.27 ET P.28
	PÉRIODE 9:	<ul style="list-style-type: none"> Histoire des intertitres (powerpoint) Élaboration des intertitres avec GIMP Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	P.27 ET P.28
	PÉRIODE 10 :	<ul style="list-style-type: none"> Élaboration des intertitres avec GIMP Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	
	PÉRIODE 11 :	<ul style="list-style-type: none"> Montage avec Audacity pour le son et début avec MovieMaker (tel que vu avec le balado au projet précédent) Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	
	PÉRIODE 12 :	<ul style="list-style-type: none"> Montage Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	
	PÉRIODE 13 :	<ul style="list-style-type: none"> Montage Devoir : retour réflexif (EDMOD0) 	
PHASE 3	PÉRIODE 14 :	<ul style="list-style-type: none"> Présentation aux pairs et jugement personnel (ANNEXE 2) Devoir : retour réflexif (ANNEXE 3) 	P.30 ET P.31 P.32

**Activation des connaissances antérieures sur le
cinéma muet et Charlie Chaplin**

/2



6

PETIT QUIZ!

Réponds aux questions et associe l'image correspondante en notant le no. de la question à côté.

1. Comment appelait-on les personnes qui commentaient les films?

2. Premier film avec effets spéciaux.

3. Combien de films Charlie Chaplin a-t-il fait? _____

4. Comment se nomment les cartons sur lesquels on écrivait les dialogues? _____

5. Pour quelle raison le film *Naissance d'une nation* (1915) de D.W. Griffith a-t-il marqué l'histoire du cinéma ?

6. Qui est le réalisateur du film *l'Aurore*, considéré par beaucoup comme un chef d'œuvre du cinéma muet ?

7. Quel film parlant réalisé par Alan Crosland marque-t-il la fin du cinéma muet par sa grande popularité ?

8. Quel film de 1952 confronte ses personnages à la transition difficile du cinéma muet au parlant?



« Le grand thème de ma vie, c'est la lutte et la souffrance. »
Charlie Chaplin

Fais une recherche sur la vie de Charlie Chaplin et sa filmographie. Note les grandes lignes biographiques

/5

- A. Dates de naissance et de mort :
- B. Lieux de naissance et de vie :
- C. Nombre de films :
- D. Décris le personnage :
- E. 4 métiers du cinéma qu'il a exercé :

SA VIE

Choisis dans la liste ci-dessous cinq films où Charlie Chaplin aborde le thème de la critique sociale et décris en quelques mots la situation dénoncée.

-Le dictateur -Les Temps Modernes -The Bond -Le kid
-Les lumières de la ville -Monsieur Verdoux -Un roi à New-York -La
ruée vers l'or -L'émigrant

FILM 1

FILM 2

/1

FILM 3

FILM 4

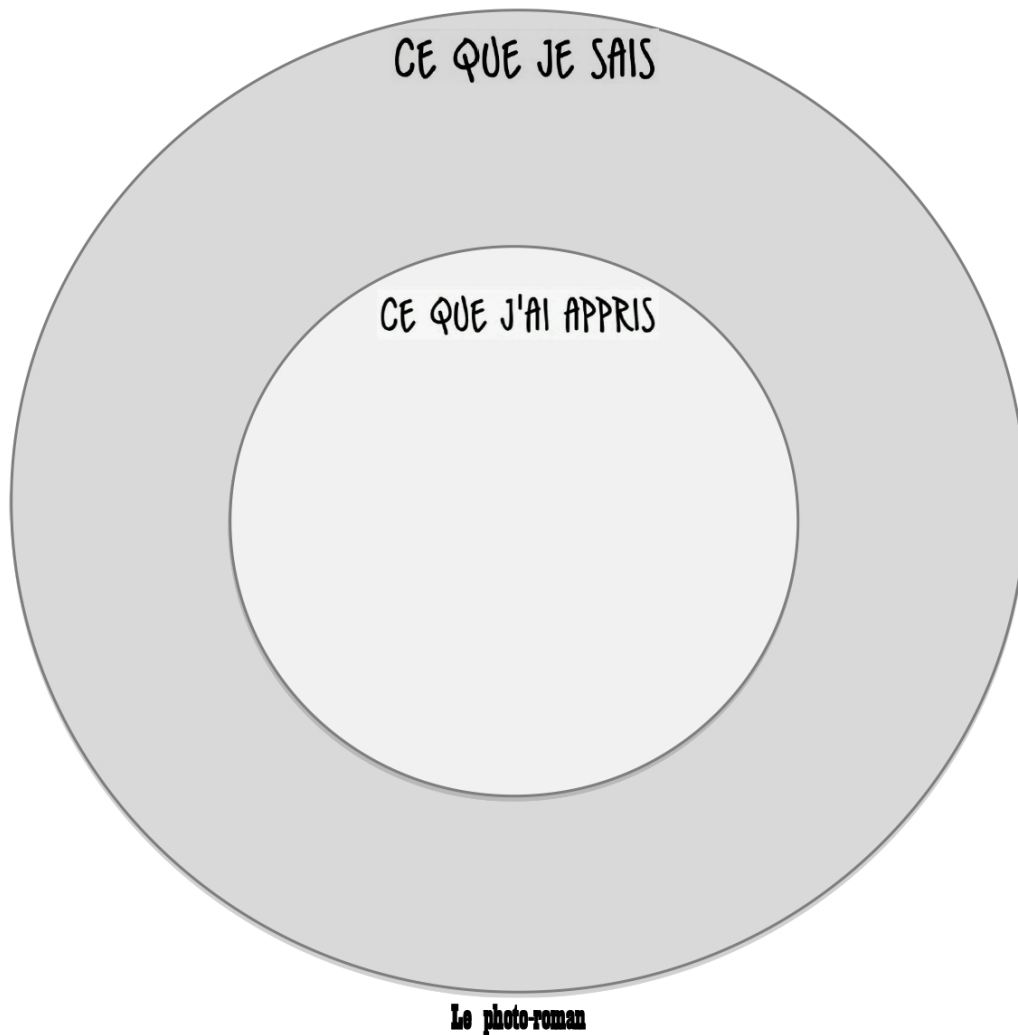
FILM 5

Activation des connaissances antérieures sur le

Photoroman

/2

9



Définition :

Un photo-roman ou un photo-théâtre est une histoire, généralement sous une forme proche de la bande-dessinée, composée de photos agrémentées de textes disposés dans des phylactères.

Qu'est-ce qu'un photo-roman?

Un photo-roman ou un photo-théâtre est une histoire, généralement sous une forme proche de la bande-dessinée, composée de photos agrémentées de textes disposés dans des phylactères.

Le photoroman est le fruit du croisement du cinéma et de la bande dessinée. Par son côté technique, le photoroman s'inspire énormément du cinéma sentimental des productions américaines de l'époque. Les techniques de découpage des plans et de présentation de la bande dessinée sont utilisées, mais jamais aussi poussé que dans la bande dessinée. Mais sur le plan visuel le photoroman présente une régression par rapport au roman dessiné et à la bande dessinée, jusqu'au milieu des années 60 il n'utilise pratiquement pas de changement d'angle, de plan ou de taille de cases et a constamment recours au hors champ pour ce qui concerne les événements spectaculaires : accidents, tempêtes, etc. Le lecteur doit donc imaginer à partir du commentaire ou de la réaction d'un personnage-spectateur. La photo se fait donc davantage trace d'une action que de sa représentation. Une chute d'un personnage dans le vide est simplement rendue par un gros plan sur un visage renversé bouche ouverte, et par un contre-champ sur la réaction des spectateurs.

Bref historique du photo-roman



Le photoroman ou roman-photo provient de l'Italie après la deuxième guerre mondiale. Au lendemain de la guerre, les populations appauvries et à la vie quotidienne pleine de restrictions rêvent d'une autre réalité. En Italie, les frères Alceo et Domenico Del Duca créent «*Grand Hotel*», du nom d'un film avec Greta Garbo et Joan Crawford. L'hebdomadaire publie des *fumetti*, ces romans dessinés précurseurs du roman-photo.

Les premiers vrais romans-photos sont publiés en 1947 dans la revue italienne «*Il Mio Sogno*».

La même année la revue «*Bolero*» (éditions Mondadori) publiera deux romans-photo

«*Catene*» et «*Tormento*» réalisés par Damiano Damiani.



En France, Cino del Duca (1899 – 1967) et son groupe de presse Les Edition Mondiales créent l'hebdomadaire « Nous Deux » en 1947, mais les premiers romans-photo français n'apparaîtront qu'en 1949 dans la revue « Festival ». Pour ce qui est de « Nous Deux » le photoroman n'y apparaîtra qu'en 1950 (l'hebdomadaire ne publiait jusque là, que du roman dessiné). La revue « Confidences » n'aura le sien qu'en 1955.

Qu'est-ce qu'un roman dessiné (FUMETTO) ?

Son originalité provient dans sa technique picturale et son culte au vedettariat. Les dessinateurs n'utilisent pas le simple trait (ni la couleur), mais le lavis, qui autorise une représentation très analogique des décors et des corps, très marquée par l'esthétique cinématographique essentiellement hollywoodienne [...] Les meilleurs dessinateurs (qui restent souvent anonymes) mettent en scène de nombreux sosies de vedettes contemporaines de l'écran, principalement les américaines. On utilise des cases très irrégulières. Le roman dessiné en utilise de formes et de tailles variées, ce qui donne à l'organisation de la page une souplesse typique. Le texte est nécessaire. Il est généralement manuscrit et s'intègre sans difficulté au dessin. Le roman dessiné ressemble, à ce niveau, plus à la bande dessinée.

Source : <http://prettykitsch.com/blog/?tag=histoire-photoroman>

Éléments composant le photoroman :

- #1 - La bulle / le phylactère de pensée
- #2 - La bulle / le phylactère de parole
- #3 - Le cartouche
- #4 - La case / vignette
- #5 - La bande
- #6 - La planche

Source de l'image :
Corto Maltese - La Ballade de la mer salée



/4

TEMPETE D'IDEES

FORCES ET DÉFIS

14

Pour ce projet, trouve une force et un défi pour toi parmi les composantes de chacune des deux **Autres compétences**.

AUTRES COMPÉTENCES	FORCE Précise pourquoi.	DÉFI Quelles actions poseras-tu pour relever ces défis?
<p>Compétence 8 et ses composantes</p> <p>Contribuer au travail coopératif Fonction à quel type de collaboration ou de coopération se prête la tâche • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration • Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun • Planifier et réaliser un travail avec d'autres • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe • Gérer les conflits</p> <p>Tirer profit du travail coopératif Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération • En mesurer les défis ou les enjeux • Appréhender les retombées du travail coopératif sur soi ou sur les autres • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs • Cerner les améliorations souhaitables</p> <p>Savoir travailler en équipe</p> <p>Coopérer</p> <p>Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins • Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences • Adapter son comportement aux personnes et à la tâche</p>		
<p>Compétence 5 et ses composantes</p> <p>Visualiser la tâche dans son ensemble S'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité • Identifier les ressources disponibles • Imaginer différentes façons de faire • Anticiper la marche à suivre • Se représenter la meilleure façon de procéder</p> <p>Réguler sa démarche Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc. • Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuster ses actions au besoin • Menier la tâche à terme</p> <p>Organiser son travail</p> <p>de travail efficaces</p> <p>Analyser sa démarche Examiner rétrospectivement sa démarche • En reconnaître l'efficacité et les limites • En évaluer les exigences • Imaginer des contextes de réinvestissement</p>		

Exercice de préparation

Inspire-toi de la phrase « **Ma réaction quand...** » pour créer un court synopsis, comprenant un début, un milieu et une fin.

1. Complète la phrase par une situation de ton choix, qui te fait particulièrement réagir, positivement ou négativement.
2. Inspire-toi de la banque de mots (caractères, émotions, lieux) ci-dessous pour créer ton synopsis. Note tes idées à la page suivante.

Caractère	Émotion	Lieu
<i>Générosité</i>	<i>Anxiété</i>	<i>Plage, Hôpital</i>
<i>Impatience</i>	<i>Peine</i>	<i>Salle de quilles</i>
<i>Prétention</i>	<i>Joie</i>	<i>Toilette publique</i>
<i>Timidité</i>	<i>Envie</i>	<i>École, Garderie</i>
<i>Charme</i>	<i>Dégoût</i>	<i>Ruelle, Ascenseur</i>
<i>Ennui</i>	<i>Horrifié</i>	<i>Île déserte, Cimetière</i>
<i>Naïveté</i>	<i>Catastrophé</i>	<i>Transport en commun</i>
<i>Manipulation</i>		<i>Avion, Salle d'attente</i>
<i>Paresse</i>		<i>Parc d'attraction</i>
<i>Idiotie</i>		<i>Automobile, Zoo</i>
<i>Honnêteté</i>		<i>Salon de bronzage</i>
		<i>Centre commercial</i>
		<i>Prison, Autobus</i>
		<i>Piscine, Bibliothèque</i>
		<i>Salle de bal, Aréna</i>
		<i>Salon de coiffure</i>
		<i>Cabane à sucre</i>
		<i>Château</i>

PROJET FINAL

- ❖ **6** photos en introduction et **6** cases en conclusion intégrant les éléments du photoroman (cartouche, vignette, phylactère)

- ❖ **96** photos entre l'introduction et la conclusion te servant à faire ta pixillation de 6 secondes (à 16 images/secondes) intégrant les éléments du cinéma muet (intertitres, noir et blanc,...)
- ❖ Une bande sonore pertinente travaillée avec Audacity

Pour un total de **108**otos

Question mobilisatrice

Quelle situation d'injustice dans le monde vas-tu dénoncer?

/4

1. Quelle situation désires-tu **dénoncer** ou **critiquer** ? : (1pt)

2. Pourquoi ? (2pt)

3. Public cible : (1pt)

Fais le synopsis du photoroman en intégrant chaque pose dans une case. Pour chaque case, tu dois identifier :

- Le ou les acteurs concernés
- L'action et/ou l'émotion représentée
- Une esquisse de la position et des mimiques du ou des personnages
- Le lieu
- Le plan

/6

3. **Résume** ici les grandes lignes de ton synopsis.

Début :

/6

3. Identifie 6 poses représentant chacune soit une action, une émotion ou un état (devant un lieu de ton choix), chacune en lien avec la phrase « **Ma réaction quand...** » et en regard des choix ci-dessus.

Illustre ces poses en faisant un **bref croquis**.

POSE 1	Action/ émotion/état _____		Action/ émotion/état _____	POSE 2
POSE 3	Action/ émotion/état _____		Action/ émotion/état _____	POSE 4
POSE 5	Action/ émotion/état _____		Action/ émotion/état _____	POSE 6

* Avant de débiter le projet final, tu dois faire valider la réalisation des étapes précédentes par ton enseignante.

/2 INTRO: PHOTOROMAN

Pose 01	Pose 02	Pose 03
<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>	<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>	<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>
<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>	<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>	<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>
Pose 04	Pose 05	Pose 06
<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>	<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>	<div>Comédiens</div> <div>Intention, émotion, état</div> <div>Action</div>
<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>	<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>	<div>_____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>

PIXILLATION

<div>Poses 07 à 10</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>	<div>Poses 11 à 14</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>	<div>Poses 15 à 18</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>
<div>Poses 19 à 22</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>	<div>Poses 23 à 26</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>	<div>Poses 27 à 30</div> <div></div> <div>Comédiens _____ _____ _____</div> <div>Intention, émotion, état _____ _____ _____</div> <div>Action _____ _____ _____</div>

<div>Poses 31 à 34</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 35 à 38</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 39 à 42</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>
<div>Poses 43 à 46</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 47 à 50</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Pose 51 à 54</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>

Poses 55 à 58			Poses 59 à 62			Poses 63 à 66		
<div></div>			<div></div>			<div></div>		
Comédiens	Intention, émotion, état	Action	Comédiens	Intention, émotion, état	Action	Comédiens	Intention, émotion, état	Action
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Poses 67 à 70			Pose 71 à 74			Pose 75 à 78		
<div></div>			<div></div>			<div></div>		
Comédiens	Intention, émotion, état	Action	Comédiens	Intention, émotion, état	Action	Comédiens	Intention, émotion, état	Action
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

<div>Poses 79 à 82</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 83 à 86</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 87 à 90</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>
<div>Poses 91 à 94</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 95 à 98</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div>Poses 99 à 102</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>

CONCLUSION: PHOTOROMAN

<div>Pose 103</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>	<div>Pose 104</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>	<div>Pose 105</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>
<div>Pose 106</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>	<div>Pose 107</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>	<div>Pose 108</div> <div></div> <div><div>Comédiens</div><div>Intention, émotion, état</div><div>Action</div><div></div><div></div><div></div></div>

Note ici toutes les idées, réflexions, obstacles, défis...
auxquels tu fais face pendant la période.

Tu peux revenir sur ces page aussi souvent que tu le
veux

/5

Période _____

Période _____

Période _____

Période _____

Période _____

Période _____

ANNEXE 1

/25

Compétence 3 : Apprécier une œuvre de Charlie Chaplin

Après le visionnement de l'œuvre **Les temps modernes** de Charlie Chaplin réponds aux questions suivantes :

1. Qui est **Charlot** (description physique et psychologiques)?

/

2. Énumère 3 différents métiers que Charlot exerce dans le film.

/

3. Un des personnages, une gamine que Charlot rencontrera dans le film, est une victime de cette époque de récession et de chômage qui a suivi le *crash* boursier aux États-Unis. Que lui arrive-t-il à cause de cette grande pauvreté?

/

4. Prête attention à la scène La machine à nourrir à 0:06:10 puis à 0:09:20 (la scène te sera montrée plusieurs fois).

- a. Raconte les quatre gags successifs :

/

- b. De **quoi** ou de **qui** le spectateur rit-il?

/

5. Charlie Chaplin était très critique des conditions des travailleurs dans les industries. Que dénonce-t-il ?

/

6. Les Temps modernes a été tourné huit ans après l'invention du cinéma parlant (1927). Pourtant, **Les Temps modernes** montre que Charles Chaplin ne veut pas profiter entièrement de cette invention.

/

a. Pourquoi?

b. Il emprunte, à quelques moments, des éléments du cinéma parlant. Cites-en trois.

/

1 - _____

2 - _____

3 - _____

c. Quelles caractéristiques du cinéma muet peux-tu reconnaître dans le film ? Nommes-en deux.

/

ANNEXE 2

C3 : APPRÉCIATION DU TRAVAIL D'UN pair

Titre du photoroman évalué : _____

No de l'équipe évaluée _____

5	4	3	2	1
De façon très satisfaisante	De façon satisfaisante	De façon peu satisfaisante	De façon insatisfaisante	De façon très insatisfaisante
Critères d'évaluation				Note de l'élève-évaluateur
1	Le photoroman est cohérent avec la proposition de départ (synopsis, poses et photos)			/5
2	Gestes transformateurs : Les cadrages de photos sont choisis de façon à rendre l'image intéressante			/5
3	L'équipe intègre des éléments authentiques, originaux et expressifs (absence de clichés)			/5
4	L'équipe a utilisé de façon efficace les outils et les ressources technologiques mis à leur disposition			/5
5	L'expressivité et l'interprétation des sujets photographiés est juste et facilement déchiffrable			/5
6	L'équipe a utilisé des stratégies appropriées pour se dépanner			/5
7	Le montage du photoroman est cohérent et efficace pour saisir le sujet			/5
TOTAL				/35

Je porte un jugement...

❖ Ce que j'aime de ce photoroman.

❖ Ce que je n'aime pas de ce photoroman.

ANNEXE 3

Retour réflexif

Est-ce que la réalisation finale respecte votre idée de départ?

Quels sont les éléments dont tu es le plus fier dans ce projet?

Quels éléments changerais-tu ou aimerais-tu améliorer dans ce projet?

Qu'as-tu appris de cette expérience?


Quels éléments se sont présentés comme des défis pour toi? Quelles solutions as-tu trouvées?

No d'équipe

Noms _____

Grilles d'évaluation

MULTIMÉDIA					
Cet aspect de la tâche est réussi de manière :	Remarquable	Très satisfaisante	Satisfaisante	Insatisfaisante	Très insatisfaisante
Critères d'évaluation	5	4	3	2	1
Exploiter des gestes transformateurs <i>L'élève est-il en mesure réaliser un montage vidéographique ?</i>	Le montage est original, fluide et.	Le montage est adéquat et fluide l'utilisation des effets pertinente.	Le montage est généralement fluide et l'utilisation des effets pertinente.	Connaissance limitée ou insuffisante des éléments ciblés.	
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage plastique <i>Le choix des effets spéciaux par l'élève aide à comprendre le message.</i>	Exploitation novatrice de combinaisons d'éléments du langage plastique pour créer des effets visuels tels que les effets spéciaux	Exploitation efficace d'une variété d'effets spéciaux.	Exploitation appropriée des éléments du langage plastique	Présence d'un grand nombre d'aspects prévisibles du langage plastique et de quelques clichés ou stéréotypes	
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage plastique (Structurer sa réalisation médiatique) <i>L'élève combine divers cadrages et plans en fonction du message à exprimer.</i>	Exploitation novatrice et pertinente des combinaisons de cadrage.	Exploitation efficace des cadrages choisis.	Exploitation généralement appropriée des cadrages choisis.	Exploitation limitée ou inadéquate des cadrages sans cohérence avec l'objectif du message à exprimer.	
Création médiatique	Prise en compte du public cible dans son message visuel				
Authenticité de la production <i>L'idée et le choix des éléments sont-ils originaux? Expressifs? Sans emprunts ?</i>	Réalisation expressive offrant une réponse originale et marquante à la proposition de création	Réalisation expressive offrant une réponse personnelle à la proposition de création	Réalisation appropriée offrant une réponse personnelle à la proposition de création	Réalisation sommaire apportant une réponse partielle à la proposition de création et comportant quelques clichés ou stéréotypes	Réalisation incomplète ou sans lien avec la proposition de création et présence presque exclusive de stéréotypes ou de clichés

No d'équipe 

Noms _____

CRÉER DES ŒUVRES DRAMATIQUES					
	A+ 100-95 A 94-90 A- 89-85	B+ 84-82 B 81-78 B- 77-75	C+ 74-72 C 71-68 C- 67-65	D+ 64-62 D 61-60	E 59% et moins
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage dramatique et aux techniques, en fonction du cycle					

APPRÉCIER DES ŒUVRES MULTIMÉDIAS et DRAMATIQUES						
Pertinence de l'appréciation <i>L'élève repère des éléments pertinents et constructifs lors de son appréciation. Il est capable de justifier son appréciation et de l'appuyer avec les termes du vocabulaire propre à la discipline.</i>	Repérage des éléments constitutifs de l'œuvre et nombreux liens signifiants entre ces éléments et les aspects historiques et socioculturels de même que les effets ressentis Utilisation appropriée d'une variété de termes du vocabulaire disciplinaire	Repérage des éléments constitutifs de l'œuvre et liens signifiants entre ces éléments et les aspects historiques et socioculturels ou les effets ressentis Utilisation de plusieurs termes du vocabulaire disciplinaire	Repérage de quelques éléments constitutifs de l'œuvre et liens parfois établis entre ces éléments et les aspects historiques et socioculturels ou les effets ressentis Utilisation de quelques termes du vocabulaire disciplinaire	Repérage d'éléments de l'œuvre sans liens précis avec les aspects socioculturels et les effets ressentis Utilisation inappropriée de termes du vocabulaire disciplinaire	Absence de liens entre l'œuvre et les effets ressentis Absence dans le propos de termes du vocabulaire disciplinaire	

Commentaires.

ANNEXE 16

SPF



SUMMARY PROTOCOL FORM (SPF)

Office of Research – Research Ethics Unit – GM 900 – 514-848-2424 ext. 7481 –
oor.ethics@concordia.ca – www.concordia.ca/offices/oor.html

IMPORTANT INFORMATION FOR ALL RESEARCHERS

Please take note of the following before completing this form:

- You must not conduct research involving human participants until you have received your Certification of Ethical Acceptability for Research Involving Human Subjects (Certificate).
- In order to obtain your Certificate, your study must receive approval from the appropriate committee:
 - Faculty research, and student research involving greater than minimal risk is reviewed by the University Human Research Ethics Committee (UHREC).
 - Minimal risk student research is reviewed by the College of Ethics Reviewers (CER; formerly the “Disciplinary College”), except as stated below.
 - Minimal risk student research conducted exclusively for pedagogical purposes is reviewed at the departmental level. Do not use this form for such research. Please use the Abbreviated Summary Protocol Form, available on the Office of Research (OOR) website referenced above, and consult with your academic department for review procedures.
- Research funding will not be released until your Certificate has been issued, and any other required certification (e.g. biohazard, radiation safety) has been obtained. For information about your research funding, please consult:
 - Faculty and staff: OOR
 - Graduate students: School of Graduate Studies
 - Undergraduate students: Financial Aid and Awards Office or the Faculty or Department
- Faculty members are encouraged to submit studies for ethics by uploading this form, as well as all supporting documentation, to ConRAD, which can be found in the MyConcordia portal.
- If necessary, faculty members may complete this form and submit it by e-mail to oor.ethics@concordia.ca along with all supporting documentation. Student

researchers are asked to submit this form and all supporting documentation by e-mail, except for departmental review. Please note:

- Handwritten forms will not be accepted.
- Incomplete or omitted responses may result in delays.
- This form expands to accommodate your responses.
- Please allow the appropriate amount of time for your study to be reviewed:
 - UHREC reviews greater than minimal risk research when it meets on the second Thursday of each month. You must submit your study 10 days before the meeting where it is to be reviewed. You will normally receive a response within one week of the meeting. Please confirm the deadline and date of the meeting with the staff of the Research Ethics Unit.
 - CER reviews, and delegated reviews conducted by UHREC generally require 2 to 4 weeks.
- Research must comply with all applicable laws, regulations, and guidelines, including:
 - The Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans
 - The policies and guidelines of the funding/award agency
 - The Official Policies of Concordia University, including the Policy for the Ethical Review of Research Involving Human Participants, VPRGS-3.
- The Certificate is valid for one year. In order to maintain your approval and renew your Certificate, please submit an Annual Report Form one month before the expiry date that appears on the Certificate. You must not conduct research under an expired Certificate.
- Please contact the Manager, Research Ethics at 514-848-2424 ext. 7481 if you need more information on the ethics review process or the ethical requirements that apply to your study.

ADDITIONAL INFORMATION FOR STUDENT RESEARCHERS

- If your research is part of your faculty supervisor's research, as approved, please have him or her inform the Research Ethics Unit via e-mail that you will be working on the study.
- If your research is an addition to your faculty supervisor's study, please have him or her submit an amendment request, and any revised documents via e-mail. You must not begin your research until the amendment has been approved.

INSTRUCTIONS FOR COMPLETING THIS FORM

- Please make sure that you are using the most recent version of the SPF by checking the OOR website.
- Please answer each question on the form; if you believe the question is not applicable, enter not applicable.
- Do not alter the questions on this form or delete any material. Where questions are followed by a checklist, please answer by checking the applicable boxes.
- The form can be signed and submitted as follows:
 - Faculty research submitted on ConRAD will be considered as signed as per section 16.
 - SPF's for faculty research submitted via the faculty member's official Concordia e-mail address will also be considered as signed as per section 16.
 - Both faculty and student researchers may submit a scanned pdf of the signature page by e-mail. In this case, the full SPF should also be submitted by e-mail in Word or pdf format (not scanned).
 - If you do not have access to a scanner, the signature page may be submitted on paper to the OOR.

ADDITIONAL DOCUMENTS

Please submit any additional documents as separate files in Word or PDF format.

1. BASIC INFORMATION

Study Title: Enseigner le cinéma aux adolescents québécois: deux études de cas.

Principal Investigator: Caroline Martin

Principal Investigator's Status:

- ☐ Concordia faculty or staff
- ☐ Visiting scholar
- ☐ Affiliate researcher
- ☐ Postdoctoral fellow
- ☒ PhD Student
- ☐ Master's student
- ☐ Undergraduate student
- ☐ Other (please specify):

Type of submission:

- ☒ New study
- ☐ Modification or an update of an approved study.
Approved study number (e.g. 30001234):

Where will the research be conducted?

- ☒ Canada
- ☐ Another jurisdiction:

2. STUDY TEAM AND CONTACT INFORMATION*

Role	Name	Institution† / Department / Address‡	Phone #	e-mail address
------	------	--	---------	----------------

Principal Investigator	Caroline Martin	Art Education/ 5478 de Mentana, Montreal, Qc, H2J 4B3	514- 293-0107 (celular) 514-276-32 45 (home)	yvescaroline@hotmail.com
Faculty supervisor ^s	David Pariser	Art Education/ S-EV 2633	848-2424 ext 4644	david.pariser@concordia.ca
Committee member ^l	Richard Lachapelle	Art Education/ S-EV 2815	848-2424 ext 4783	richard.Lachapelle@concordia.ca
Committee member ^l	Juan Carlos Castro	Art Education/ S-EV 2625	848-2424 ext 4787	JuanCarlos.Castro@concordia.ca

Additional Team Members ^o				

Notes:

* If additional space is required, please submit a list of team members as a separate document.

†For team members who are external to Concordia only.

‡For individuals based at Concordia, please provide only the building and room number, e.g. GM-910.03.

§For student research only.

|For research conducted by PhD and Master's students only.

^oPlease include all co-investigators and research assistants.

3. PROJECT AND FUNDING SOURCES

Please list all sources of funds that will be used for the research. Please note that fellowships or scholarships are not considered research funding for the purposes of this section.

not applicable

Funding Source	Project Title*	Grant Number†	Award Period	
			Start	End

Notes:

* Please provide the project title as it appears on the Notice of Award or equivalent documentation.

† If you have applied for funding, and the decision is still pending, please enter "applied".

4. OTHER CERTIFICATION REQUIREMENTS

Does the research involve any of the following (check all that apply): **not applicable**

- ☐ Controlled goods or technology
- ☐ Hazardous materials or explosives
- ☐ Biohazardous materials
- ☐ Human biological specimens
- ☐ Radioisotopes, lasers, x-ray equipment or magnetic fields
- ☐ Protected acts (requiring professional certification)
- ☐ A medical intervention, healthcare intervention or invasive procedures

Please submit any certification or authorization documents that may be relevant to ethics review for research involving human participants.

5. LAY SUMMARY

Please provide a brief description of the research in everyday language. The summary should make sense to a person with no discipline-specific training, and it should not use overly technical terms. Please do not submit your thesis proposal or grant application.

Le projet de recherche vise à mener une étude auprès de deux enseignantes d'arts plastiques du secondaire et d'un groupe de leurs élèves. Ces deux enseignantes intègrent le cinéma dans le contenu de leurs cours d'arts plastiques, pratique plutôt marginale à l'échelle provinciale.

Notre démarche cherchera à observer cet enseignement du cinéma afin de décrire les pratiques d'enseignement de cette discipline artistique et les apprentissages des élèves. Grâce aussi à des groupes de discussion centrés avec les élèves (*focus group*) et des entrevues individuelles avec les enseignantes, notre recherche tentera de mettre à jour les perceptions du cinéma en général et de son enseignement en particulier.

Il est à prévoir également que d'autres employés des écoles choisies (enseignant, directeur, technicien, etc.) pour cette étude puissent participer à des entrevues individuelles si leur expérience et leurs connaissances du cours d'arts plastiques sont pertinentes.

À propos des deux enseignantes et de leurs élèves:

- 1) Mme Madeleine Moisan (École secondaire du Mont-Bruno) enseigne l'option Arts plastiques et Multimédia aux élèves de secondaire 4 et 5.

- 2) Stéphanie-Manon Galibois (École secondaire Lucien-Pagé) enseigne dans la concentration MULTI-ArtsMédia aux élèves de secondaire 1 à 5.

Nous procéderons à la collecte des données par triangulation méthodologique: 1) l'entretien individuel; 2) les groupes de discussions centrés; 3) l'observation participante.

- 1) Nous allons d'abord réaliser un entretien individuel avec les deux enseignantes, d'une durée d'environ 60 minutes. Cet entretien a pour but premier de nous dévoiler les croyances, opinions et positions de l'interviewé sur le cinéma et son enseignement. Il aura lieu avant le début du projet de recherche, dans le local de l'enseignante, pendant une période libre dans son horaire. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un microphone. Durant ce premier entretien, nous chercherons à mieux connaître l'enseignante (formation, expérience professionnelle, goûts personnels), le contenu de ses cours qui seront observés pendant le projet, ainsi que sa perception du cinéma et de son enseignement. L'entretien individuel sera à questions ouvertes. L'enseignante aura accès à la transcription de l'entretien et pourra y apporter des modifications ou ajouter des commentaires si elle le désire.
- 2) Puis nous ferons un premier groupe de discussion centré avec les élèves. Ce groupe de discussion centré sera formé d'environ 10 élèves, durera 60 minutes et comportera 3 questions. Il sera animé par la chercheuse et sera enregistré de manière audio. Ce premier groupe de discussion aura lieu avant le début de notre observation en classe et avant le début d'un court projet de cinéma par les élèves. Il prendra place pendant les heures de cours régulières du cours d'arts plastiques. Les deux enseignantes ont accès à deux locaux pendant leurs heures de classe: un local d'arts plastiques traditionnel et un local d'informatique. Le groupe de discussion aura lieu dans le local qui n'est pas utilisé par l'enseignante au moment du groupe de discussion. Compte tenu du nombre d'élèves par classe, il devra y avoir deux groupes de discussion à l'école Lucien-Pagé et trois à l'école Mont-Bruno. Les enseignantes ont déjà donné leur accord pour libérer les élèves afin de participer aux groupes de discussion (deux périodes, une par groupe de discussion). Le groupe de discussion centré propose un environnement rassurant pour les participants, car il ne vise pas un consensus mais plutôt la découverte des opinions et points de vue des participants sans les remettre en question, ce qui est justement d'un grand intérêt pour notre recherche.
- 3) Ensuite, nous ferons de l'observation en classe. Concrètement, nous observerons toutes les périodes consacrées à la réalisation du projet filmique (nombre exact de périodes à déterminer avec les enseignantes en octobre 2015). Le projet sera réalisé à l'École secondaire Lucien-Pagé pendant les mois d'avril à mai 2016

avec un groupe de 21 élèves de secondaire 2. L'observation se déroulera pendant leur premier projet vidéo avec la caméra. À l'École secondaire du Mont-Bruno, le projet de déroulera pendant les mois de janvier et février 2016 avec un groupe d'environ 30 élèves de secondaire 5. L'observation se déroulera pendant un de leurs projets de production vidéo qui reste encore à déterminer par l'enseignante. Pendant l'observation, la chercheuse prendra des notes de ce qu'elle observe. Pendant les périodes ou parties de période qui comportent un enseignement magistral, il y aura enregistrement audio de cet enseignement. Il est important de souligner qu'à aucun moment nous ne participerons à l'enseignement en classe.

- 4) Ensuite, nous réaliserons un deuxième groupe de discussion centré avec les élèves sous la même forme que le premier. Il vise à déterminer les changements entre les perceptions préalables au projet et celles postérieures à celui-ci. Il permettra aussi de mettre en lumière certaines observations en classe qui auront soulevées des interrogations pour la chercheuse. Il est l'occasion pour les élèves d'exprimer des opinions, idées, questions, critiques, qui n'auraient pas été exprimées dans le premier groupe de discussion. Ils pourront aussi nous dire ce qu'ils aurait aimé apprendre et qui n'a pas été enseigné. Plus spécifiquement, le second groupe de discussion, qui clôturera le projet de recherche, nous permettra peut-être de mieux comprendre certains effets non envisagés face à cette situation ou revenir sur des observations effectuées in situ et de les aborder sous un autre angle.
- 5) Finalement, nous réaliserons un deuxième entretien individuel avec l'enseignante sous la même forme que le premier. L'entretien final avec l'enseignant, à questions ouvertes également, sera l'occasion de répondre à certaines interrogations survenues en cours de projet et aussi de donner à l'enseignant la chance de s'exprimer sur le déroulement du projet, d'en faire un bilan avec le chercheur. Sans oublier qu'il sera possible de mesurer l'écart entre les attentes préalables au projet et les résultats réels obtenus, entre la perception de certains éléments clés de la situation d'enseignement du cinéma avant et après le projet. L'enseignante ayant accès aux transcriptions des groupes de discussion centrés des élèves, elle pourra donner ses commentaires sur le contenu de ceux-ci.

6. RISK LEVEL AND SCHOLARLY REVIEW

As part of the research, will participants be exposed to risk that is greater than minimal?

Minimal risk means that the probability and magnitude of the risks are greater than those to which participants would be exposed in those aspects of their daily lives that are pertinent to the research.

- ☐ Yes
☒ No

Has this research received favorable review for scholarly merit?

Scholarly review is not required for minimal risk research.

For faculty research, funding from a granting agency such as CIHR, FQRSC, or CINC is considered evidence of such review. Please provide the name of the agency.

For student research, a successful defense of a thesis or dissertation proposal is considered evidence of such review. Please provide the date of your proposal defense.

- X Yes Funding agency or
 date of defense: LE JEUDI 13 AOÛT 2015
☐ No
☐ Not required

If you answered no, please submit a Scholarly Review Form, available on the OOR website. For studies to be conducted at the PERFORM Centre, please submit the Scientific Review Evaluator Worksheet.

7. RESEARCH PARTICIPANTS

Will any of the participants be part of the following categories?

- ☒ Minors (individuals under 18 years old)
- ☐ Individuals with diminished mental capacity
- ☐ Individuals with diminished physical capacity
- ☐ Members of Canada's First Nations, Inuit, or Métis peoples
- ☐ Vulnerable individuals or groups (vulnerability may be caused by limited capacity, or limited access to social goods, such as rights, opportunities and power, and includes individuals or groups whose situation or circumstances make them vulnerable in the context of the research project, or those who live with relatively high levels of risk on a daily basis)

a) *Please describe potential participants, including any inclusion or exclusion criteria.*

Les participants potentiels sont: 1) deux enseignantes d'arts plastiques; 2) deux groupes d'élèves, mineurs entre 12 et 17 ans, faisant partie des cours d'arts plastiques des deux enseignantes; 3) des employés (directeur, enseignants, technicien) des écoles participantes à l'étude.

- b) Please describe in detail how potential participants will be identified, and invited to participate. Please submit any recruitment materials to be used, for example, advertisements or letters to participants.

Enseignantes: Les participantes "enseignantes" ont été identifiées par une recherche sur Internet (sites de la CSDM et CSDP) et ont déjà été rencontrées lors d'une entrevue informelle sur leur lieu de travail (mai 2015). Elles ont accepté de participer au projet (accord verbal) suite à une explication en détails du projet de recherche par la chercheuse.

Élèves: Les participants "élèves" seront identifiés par l'enseignante comme étant les élèves du groupe qui a été ciblé pour le projet. Pour l'École Lucien-Pagé, il s'agit des élèves du groupe de secondaire 2 (il n'y a qu'un seul groupe d'élèves). Pour l'École secondaire Mont-Bruno, il s'agira des élèves du groupe de secondaire 5. Les élèves seront invités à participer à la recherche par le biais d'une lettre qui leur sera adressée ainsi qu'à leurs parents. Cette lettre leur sera remise par la chercheuse pendant un de

leur cours (date à déterminer avec l'enseignante) et le projet leur sera expliqué aussi par la chercheuse.

Autres employés des écoles: Les participants "employés" seront identifiés pendant la collecte de données selon le déroulement de celle-ci. Selon les informations recueillies grâce au premier entretien individuel avec les deux enseignantes, il est possible que d'autres employés de l'école puissent fournir des informations pertinentes à la recherche. Ces employés seront invités à participer à la recherche en personne ou par écrit, selon leur préférence. Les détails de la recherche leur seront fournis dans la même lettre que celle remise aux enseignantes.

- c) Please describe in detail what participants will be asked to do as part of the research, and any procedures they will be asked to undergo. Please submit any instruments to be used to gather data, for example questionnaires or interview guides.

1. Enseignants:

Les enseignants auront à participer à deux entrevues individuelles en personne d'une durée de 60 minutes chacune environ. Pendant l'observation en classe par la chercheuse, il n'y aura aucune tâche particulière à faire pour le projet. Les cours se dérouleront normalement selon la planification de l'enseignante. Un échange de courriel ou téléphonique sera nécessaire afin de coordonner l'horaire des deux entrevues individuelles et les présences en classe pour les groupes de discussions centrés des élèves et l'observation pendant le projet de cinéma. Durant le projet, il sera certainement nécessaire pour l'enseignante et la chercheuse de discuter avant ou après certains cours. Ces brèves rencontres sur le lieu de travail de l'enseignante pourront permettre de discuter du déroulement des cours à venir (planification de l'enseignante), d'une situation particulière avec un élève à tenir en compte pendant l'observation en classe ou dans les groupes de discussion centrés, de répondre aux questions de l'enseignante, etc.

2. Élèves:

Les élèves auront à participer à deux groupes de discussion centrés pendant leurs heures de classe. Ces deux groupes de discussion sont d'une durée de 60 minutes chacun. Le premier groupe de discussion a lieu avant le début de leur projet de cinéma et le deuxième à la fin de celui-ci. Pendant l'observation en classe, les élèves accomplissent les activités d'apprentissage qui leur sont proposées par l'enseignante selon sa planification normale.

3. Autres employés:

Les autres employés des écoles pourront participer à une entrevue individuelle ou répondre à des questions par écrit. Les questions seront déterminées pendant la recherche sur le terrain selon les informations possiblement pertinentes que ce ou ces employés pourraient fournir.

- d) Do any of the research procedures require special training, such as medical procedures or conducting interviews on sensitive topics or with vulnerable populations? If so, please indicate who will conduct the procedures and what their qualifications are.

Les entrevues et les groupes de discussion seront animés par la chercheuse. Les questions porteront essentiellement sur leurs perceptions du cinéma à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, de leur appréciation de l'enseignement de cette discipline artistique, des approches didactiques et pédagogiques. Même si les questions posées pendant les entrevues individuelles et les groupes de discussion impliquent des réponses souvent subjectives (perceptions, appréciations, idée préconçues, critiques, etc.), aucune question à propos de sujets délicats ne sera posée pendant la recherche. Il n'y a donc aucune formation particulière pour réaliser les procédures de la recherche.

8. INFORMED CONSENT

- a) Please explain how you will solicit informed consent from potential participants. Please submit your written consent form. In certain circumstances, oral consent may be appropriate. If you intend to use an oral consent procedure, please submit a consent script containing the same elements as the template, and describe how consent will be documented.

Please note: written consent forms and oral consent scripts should follow the consent form template available on the OOR website. Please include all of the information shown in the sample, adapting it as necessary for your research.

1. Enseignants:

Le consentement informé sera sollicité par écrit pour les enseignants. Le formulaire de consentement leur sera transmis via courriel. Il pourra ensuite être récupéré par la chercheuse en personne au lieu de travail de l'enseignante ou par la poste.

2. Élèves:

Le consentement informé sera sollicité par écrit pour les élèves. Le formulaire (*assent*) leur sera remis en même temps que la lettre d'invitation à la participation au projet. Il sera ensuite récupéré par l'enseignante et ultérieurement par la chercheuse avant le début du projet.

3. Parents:

Le consentement informé sera sollicité par écrit pour les parents étant donné que les élèves participants à la recherche sont mineurs. Le formulaire leur sera remis par leur enfant en même temps que la lettre d'invitation à la participation au projet. Il sera ensuite récupéré par l'enseignante et ultérieurement par la chercheuse avant le début du projet.

4. Autres employés:

Le consentement informé sera sollicité par écrit pour les autres employés. Le formulaire de consentement leur sera transmis via courriel ou remis en personne. Il pourra ensuite être récupéré par la chercheuse en personne au lieu de travail de l'employé.

- b) Does your research involve individuals belonging to cultural traditions in which individualized consent may not be appropriate, or in which additional consent, such as group consent or consent from community leaders, may be required? If so, please describe the appropriate format of consent, and how you will solicit it.

Not applicable

9. DECEPTION

Does your research involve any form of deception of participants? If so, please describe the deception, explain why the deception is necessary, and explain how participants will be de-briefed at the end of their participation. If applicable, please submit a debriefing script.

Please note that deception includes giving participants false information, withholding relevant information, and providing information designed to mislead.

Not applicable

10. PARTICIPANT WITHDRAWAL

a) Please explain how participants will be informed that they are free to discontinue at any time, and describe any limitations on this freedom that may result from the nature of the research.

1. **Enseignantes:** Les enseignantes seront informées par écrit, dans le formulaire de consentement, qu'elles peuvent à tout moment décider de se retirer du projet, et conséquemment de retirer le groupe d'élèves du projet. L'enseignante sera informée aussi dans ce formulaire de consentement qu'elle aura accès aux transcriptions des entrevues, des groupes de discussions centrés et de l'observation en classe. Le processus de collecte de données se veut le plus transparent possible pour les enseignantes. Il n'y a pas de limitation à cette liberté de désistement. Dans le cas d'un désistement préalable au début du projet, d'autres enseignants seront contactés afin de leur proposer le projet de recherche. Dans le cas d'un désistement en cours de projet, il sera décidé par l'enseignante si les données recueillies jusqu'au moment du désistement peuvent être utilisées pour la recherche ou non. Dans la négative, un autre enseignant sera recherché pour remplacer celle qui s'est désistée et les données recueillies seront détruites ou exclues de l'analyse (enregistrement audio et prise de notes en document Word).
2. **Élèves:** Les élèves et leurs parents seront informés par écrit, dans le formulaire de consentement (assent form et consent form), qu'ils peuvent à tout moment décider de se retirer (élèves) ou de retirer leur enfant du projet (parent). Il n'y a pas de limitation à cette liberté de désistement. Elle peut être préalable au projet (l'élève ou le parent ne veut pas participer au projet) ou pendant le projet. L'élève qui ne participe pas ou plus au projet pourra poursuivre normalement ses cours sans subir de préjudice. Pendant les groupes de discussion centrés, il pourra simplement rester en classe avec les élèves qui ne participent pas au groupe de discussion ce jour-là (rappelons ici que les groupes seront divisés en deux ou trois sous-groupes pour les groupes de discussion centrés étant donné le nombre élevé d'élèves). Pendant l'observation en classe, il pourra travailler sur le projet comme les autres élèves, mais dans le deuxième local qui est à la disposition des deux enseignantes. Dans ce cas, un adulte responsable désigné par l'enseignante et/ou l'école sera présent avec l'élève dans ce second local et l'enseignante restera disponible pour le soutenir dans son projet par de courtes visites. Il est à noter que les deux enseignantes m'ont déjà fait visiter leurs deux locaux. Dans un cas, les deux locaux sont adjacents et dans l'autre, ils se trouvent à proximité. Les deux enseignantes m'ont commenté que les élèves travaillent souvent à différentes "stations" (bureau individuel, ordinateur, chambre noire, etc.) en même temps étant donné qu'ils progressent dans leurs projets à des rythmes très variés et parfois même sur des projets différents.

b) Please explain what will happen to the information obtained from a participant if he or she withdraws. For example, will their information be destroyed or excluded from analysis if the participant requests it? Please describe any limits on withdrawing a participant's data, such as a deadline related to publishing data.

Si l'enseignant ou l'élève ou le parent d'un élève désire se retirer du projet, il pourra décider librement s'il veut que les données recueillies sur lui soit conservées ou détruites ou simplement exclues de l'analyse. Il n'y a pas de limitations à propos du retrait des données sur un participant.

11. RISKS AND BENEFITS

a) Please identify any foreseeable benefits to participants.

1. **Enseignantes:** Les enseignantes pourront bénéficier de cette recherche car elle leur permettra de valoriser leur travail d'enseignante (didactique, évaluation, prestation) qui est au centre des questions de ce projet de recherche. Les résultats de la recherche seront aussi bénéfiques aux enseignantes dans la mesure où elles pourront prendre connaissance du travail de leur pair et s'en inspirer pour leur propre enseignement.
2. **Élèves:** Les élèves pourront bénéficier de cette recherche car elle leur permettra de valoriser leur rôle d'élève car leur participation en classe en tant qu'apprenant sera observée et analysée en partie. Elle leur permettra de se sentir respecté et valorisé en tant qu'individu pendant les groupes de discussions centrés car ils visent à prendre en compte leurs opinions sur le cinéma en général et sur son enseignement.
3. **Autres employés:** Les autres employés des écoles de l'étude pourront bénéficier de cette recherche, car elle permettra de valoriser leur implication dans le cours d'arts plastiques en question (ex.: intégration du cours dans le curriculum de l'école, participation à certains projets du cours, soutien technique informatique, etc.).

b) Please identify any foreseeable risks to participants, including any physical or psychological discomfort, and risks to their relationships with others, or to their financial well-being.

Le projet ne comporte pas de risque physique pour les participants.

1. **enseignantes:** Les risques psychologiques envisagés pour les enseignantes sont: **a)** sentiment d'inconfort à être observé pendant l'enseignement et la peur d'être jugé par la chercheuse qui pourrait en découler; **b)** pendant l'entrevue individuelle, réticence à exprimer son opinion véritable.
2. **élèves:** Les risques psychologiques envisagés pour les élèves sont: **a)** pendant les groupes de discussion, réticence à exprimer son opinion véritable à une chercheuse de niveau universitaire qui est encore presque une inconnue, mais aussi à cause de la présence des pairs (désir de se conformer ou au contraire de se démarquer); **b)** sentiment d'inconfort à être observé pendant les cours; **c)** sentiment d'exclusion pour l'élève qui ne participe pas au projet.
3. **autres employés:** Il n'y a pas de risque envisagés pour les employés des écoles de l'étude, leur implication dans l'étude étant minime.

c) Please describe how the risks identified above will be minimized. For example, if individuals who are particularly susceptible to these risks will be excluded from participating, please describe how they will be identified. Furthermore, if there is a chance that researchers will discontinue participants' involvement for their own well-being, please state the criteria that will be used.

1. **Enseignantes:** Pendant les entrevues individuelles avec les enseignantes, le choix de l'entrevue à questions ouvertes et de l'enregistrement audio seulement visent à créer une atmosphère détendue où l'individu se sentira écouté et non jugé. Les questions visent principalement à connaître les opinions de l'enseignante sur le cinéma et son enseignement. Aucun sujet délicat ne sera abordé. La première entrevue est aussi un moyen pour créer un lien de confiance entre l'enseignante et la chercheuse. Il est à noter que les deux entrevues informelles déjà faites avec les enseignantes ont permis de faire un premier pas en ce sens et la réaction face au projet a été très positive et enthousiaste. Pendant l'observation en classe, afin de minimiser l'inconfort de l'enseignante à être observée, l'enregistrement sonore et la prise de note sera privilégiée. Elle aura également le droit de lire les transcriptions des enregistrements audio et de la prise de notes. Si l'enseignante a des commentaires sur les transcriptions, ils seront tenus en compte par la chercheuse. Si l'enseignante désire se retirer du projet, et son groupe, ou si elle désire que la chercheuse apporte des modifications à sa méthode de cueillette de données (si elle ne veut plus que son enseignement magistral soit enregistré par exemple), elle pourra le faire à tout moment. Cette liberté de choix lui sera bien expliqué dans le formulaire de consentement mais aussi pendant la première rencontre individuelle. En tant qu'adulte, il est raisonnable de présumer que l'enseignante sera capable d'exprimer à la chercheuse tout malaise vis-à-vis le projet. Les brèves rencontres pendant le projet et la correspondance par courriel permettra de maintenir un dialogue constant entre l'enseignante et la chercheuse,

ouvrant un espace à l'expression d'un malaise ou d'un désir de changement dans le processus du projet de recherche ou carrément d'un désir de se retirer du projet.

2. **élèves:** Afin de minimiser les risques d'inconfort ou de réticence à s'exprimer pendant les groupes de discussion centrés, la chercheuse a décidé de former de petits groupes (10 élèves maximum) permettant ainsi à chacun d'avoir le temps de s'exprimer sans se presser pour chacune des questions. Les questions du groupe de discussion sont centrées sur les opinions et perceptions des élèves sur le cinéma et son enseignement, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ceci sera bien expliqué aux participants avant le début du groupe de discussion. Les questions "ouvertes" permettront aussi aux élèves de ne pas sentir qu'il y a "une seule" réponse et ils pourront donc s'exprimer plus librement et sincèrement. La rencontre préalable en classe avec la chercheuse, au moment où le projet sera présenté aux élèves et que les formulaires de consentement et la lettre d'invitation sera remise, permettra à tous de faire connaissance avant le groupe de discussion. Pendant cette première rencontre en grand groupe, la chercheuse se présentera aux élèves afin de leur donner une idée générale de qui elle est: parcours personnel, études, travail, passion pour les arts en général. La chercheuse demandera aussi aux élèves de se présenter, mais par le biais d'une activité qui consiste à se faire présenter par un camarade de classe. Ainsi, lors du premier groupe de discussion centré, les élèves et la chercheuse se connaîtront déjà. La formation des groupes de discussion centrés sera aussi déterminée par l'enseignante afin de regrouper le plus harmonieusement les élèves pour favoriser une bonne dynamique de groupe. À noter que les enseignantes connaissent déjà leurs élèves, car elles les suivent d'une année à l'autre (Mme Moisan: 4 et 5; Mme Galibois: 1 à 5). Si un élève se sent particulièrement inconfortable pendant les groupes de discussion, il pourra à tout moment décider de se retirer du local. La chercheuse sera l'animatrice des groupes de discussion, il sera donc aisé de prendre cette décision en observant et en parlant directement avec l'élève. À plusieurs moments pendant les groupes de discussion, si nécessaire, la chercheuse-animatrice pourra rappeler aux participants le but de ce groupe de discussion, recueillir des opinions, et donner des exemples afin de les guider et les rassurer. Il sera aussi expliqué aux élèves, avant le début de l'observation en classe, qu'il leur est possible d'exprimer à leur enseignante tout inconfort face à cette méthode de cueillette de données. Lors de l'explication du projet en grand groupe, et de sa méthodologie, la chercheuse détaillera en quoi consiste l'observation en classe et comment elle se déroule normalement. Elle donnera aussi des exemples de ce qu'elle observera en particulier chez les élèves et l'enseignante afin de les rassurer. Si un élève s'isole ou présente des signes de malaise pendant les cours observés, mais qu'il ne l'exprime pas à l'enseignante, la chercheuse pourra en discuter avec l'enseignante qui pourra ensuite en parler avec l'élève concerné et/ou ses parents. La chercheuse demeure disponible à tout moment pour rencontrer l'élève avec l'enseignante afin de l'écouter exprimer ses

appréhensions ou préoccupations, clarifier la situation et le rassurer. Il pourra ensuite prendre la décision de se retirer ou de continuer à participer au projet. Concernant le sentiment d'exclusion que pourrait ressentir l'élève qui ne participe pas ou plus au projet, le formulaire de consentement expliquera bien que l'élève est totalement libre de ne pas participer ou de se désister à tout moment du projet. Pendant le cours où la chercheuse expliquera le projet, elle mettra l'accent sur le fait que les activités normales d'enseignement en classe ne seront pas différentes à cause de son observation. L'élève peut donc poursuivre ses cours comme à l'habitude même s'il ne participe pas au projet et il aura le même soutien de son enseignante. La chercheuse mettra l'accent aussi sur le fait que la recherche n'entre pas en ligne de compte avec les évaluations normales de leur cours d'arts plastiques et donc que l'élève qui ne participe pas au projet n'est en aucune manière pénalisé. Les élèves seront aussi avisés qu'ils peuvent faire part de leur refus ou de leur désistement à leurs parents, qui contacteront l'enseignante, ou à l'enseignante, s'ils se sentent à l'aise avec elle pour lui en parler.

- d) Please describe how you will manage the situation if the risks described above are realized. For example, if referrals to appropriate resources are available, please provide a list. If there is a chance that participants will need first aid or medical attention, please describe what arrangements have been made.

voir réponses à la question 11 c)

12. REPORTABLE SITUATIONS AND INCIDENTAL FINDINGS

- a) Is there a chance that the research might reveal a situation that would have to be reported to appropriate authorities, such as child abuse or an imminent threat of serious harm to specific individuals? If so, please describe the situation, and how it would be handled.

Please note that legal requirements apply in such situations. It is the researcher's responsibility to be familiar with the laws in force in the jurisdiction where the research is being conducted.

- b) Is there a chance that the research might reveal a material incidental finding? If so, please describe how it would be handled.

Please note that a material incidental finding is an unanticipated discovery made in the course of research but that is outside the scope of the research, such as a previously undiagnosed medical or psychiatric condition that has significant welfare implications for the participant or others.

13. CONFIDENTIALITY, ACCESS, AND STORAGE

- a) Please describe the path of your data from collection to storage to its eventual archiving or disposal, including details on short and long-term storage (format, duration, and location), measures taken to prevent unauthorized access, who will have access, and final destination (including archiving, or destruction).

Les données recueillies sont de deux types:

1. **notes prises par la chercheuse pendant l'observation:** les notes prises pendant l'observation consisteront en des fichiers informatiques de format word. Ils seront sauvegardés sur le disque dur de l'ordinateur personnel de la chercheuse. Les fichiers word de notes seront conservés afin d'en faire l'analyse pour la rédaction de la thèse. Ils peuvent ensuite être tout simplement être effacées du disque dur.
2. **enregistrements audio des entrevues individuelles avec les enseignantes, les groupes de discussion centrés, les périodes d'enseignement magistral en classe:** les fichiers audio seront sauvegardés sur le disque dur de l'ordinateur personnel de la chercheuse. Les fichiers audio seront conservés afin d'en faire la transcription et ensuite l'analyse pour la rédaction de la thèse. Ils peuvent ensuite être tout simplement être effacées du disque dur.

- b) Please identify the access that the research team will have to participants' identity:

<input type="checkbox"/>	Anonymous	The information provided never had identifiers associated with it, and the risk of identification of individuals is low, or very low.
--------------------------	-----------	---

<input type="checkbox"/>	Anonymous results, but identify who participated	The information provided never had identifiers associated with it. The research team knows participants' identity, but it would be impossible to link the information provided to link the participant's identity.
<input type="checkbox"/>	Pseudonym	Information provided will be linked to an individual, but that individual will only provide a fictitious name. The research team will not know the real identity of the participant.
<input type="checkbox"/>	Coded	Direct identifiers will be removed and replaced with a code on the information provided. Only specific individuals have access to the code, meaning that they can re-identify the participant if necessary.
<input type="checkbox"/>	Indirectly identified	The information provided is not associated with direct identifiers (such as the participant's name), but it is associated with information that can reasonably be expected to identify an individual through a combination of indirect identifiers (such as place of residence, or unique personal characteristics).
<input type="checkbox"/>	Confidential	The research team will know the participants' real identity, but it will not be disclosed.
<input type="checkbox"/>	Disclosed	The research team will know the participants' real identity, and it will be revealed in accordance with their consent.
<input type="checkbox"/>	Participant Choice	Participants will be able to choose which level of disclosure they wish for their real identity.
X	Other (please describe)	L'identité des participants élèves ne sera pas révélée. Elle sera connue des chercheurs, mais les élèves se verront attribué un nom fictif. Seul le <i>prénom</i> des enseignantes sera révélé. Le nom des écoles restera confidentiel afin de maintenir l'anonymat des élèves.

Please describe what access research participants will have to study results, and any debriefing information that will be provided to participants post-participation.

La chercheuse transmettra aux deux enseignantes toutes les données, transcriptions des enregistrements et des prises de notes ou analyse des données, selon leur désir. Elles pourront choisir de recevoir un fichier pdf par courriel ou une copie papier. À la fin du projet de recherche, la chercheuse fera une dernière intervention en classe où elle remerciera les élèves de leur participation et leur fera un bref résumé des données recueillies qui peuvent susciter l'intérêt ou la curiosité des élèves. Ils seront aussi informés que si eux ou leurs parents le désire, la chercheuse pourra leur transmettre ultérieurement un résumé plus détaillé des données et qu'ils seront avisés lorsque la thèse sera terminée. Si la thèse fait l'objet d'une publication ou d'une présentation

dans un colloque, l'information concernant celle-ci leur sera transmise ainsi qu'aux deux enseignantes.

d) Would the revelation of participants' identity be particularly sensitive, for example, because they belong to a stigmatized group? If so, please describe any special measures that you will take to respect the wishes of your participants regarding the disclosure of their identity.

Les enseignantes ne font pas partie d'un groupe particulier qui pourrait rendre sensible le dévoilement de leur identité.

L'identité des élèves ne sera pas dévoilée.

e) In some research traditions, such as action research, and research of a socio-political nature, there can be concerns about giving participant groups a "voice". This is especially the case with groups that have been oppressed or whose views have been suppressed in their cultural location. If these concerns are relevant for your participant group, please describe how you will address them in your project.

Not applicable

14. MULTI-JURISDICTIONAL RESEARCH

Does your research involve researchers affiliated with an institution other than Concordia? If so, please complete the following table, including the Concordia researcher's role and activities to be conducted at Concordia. If researchers have multiple institutional affiliations, please include a line for each institution.

Not applicable

Researcher's Name	Institutional Affiliation	Role in the research (e.g. principal investigator, co-investigator, collaborator)	What research activities will be conducted at each institution?

--	--	--	--

15. ADDITIONAL ISSUES

Bearing in mind the ethical guidelines of your academic or professional association, please comment on any other ethical concerns which may arise in the conduct of this research. For example, are there responsibilities to participants beyond the purposes of this study?

Consentement de la commission scolaire et de la direction de l'école secondaire:

Les deux directeurs des écoles choisies pour l'étude ont été contactés afin d'obtenir leur consentement pour que leur école participe à l'étude. Je suis toujours dans l'attente de leur réponse et de leurs directives.

J'ai également contacté les deux commissions scolaires afin de connaître leurs lois et règlements concernant la participation de leurs élèves à une étude universitaire. Je suis toujours dans l'attente de leur réponse et de leurs directives.

16. DECLARATION AND SIGNATURE

Study Title: Enseigner le cinéma aux adolescents québécois: deux études de cas.

I hereby declare that this Summary Protocol Form accurately describes the research project or scholarly activity that I plan to conduct. I will submit a detailed modification request if I wish to make modifications to this research.

I agree to conduct all activities conducted in relation to the research described in this form in compliance with all applicable laws, regulations, and guidelines, including:

- o The Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans
- o The policies and guidelines of the funding/award agency
- o The Official Policies of Concordia University, including the Policy for the Ethical Review of Research Involving Human Participants, VPRGS-3.

Principal Investigator Signature: _____

Date: _____

FACULTY SUPERVISOR STATEMENT (REQUIRED FOR STUDENT PRINCIPAL INVESTIGATORS):

I have read and approved this project. I affirm that it has received the appropriate academic approval, and that the student investigator is aware of the applicable policies and procedures governing the ethical conduct of human participant research at Concordia University. I agree to provide all necessary supervision to the student. I allow release of my nominative information as required by these policies and procedures in relation to this project.

Faculty Supervisor Signature: _____

Date: _____

ANNEXE 17

Résumé du concept d'identification-projection

L'identification-projection au cinéma

En 1977, Christian Metz, sémiologue du cinéma, publie son ouvrage *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*. Ses théories sémiologiques-freudiennes proposent alors une conception du processus d'identification-projection au cinéma qui marque un tournant dans les études cinématographiques. En résumé, l'identification se définit comme « un processus psychologique qui consiste à emprunter des comportements à quelqu'un qu'on considère comme un modèle » (Chevrier, 1995, p.43) et la projection comme « un processus psychologique qui consiste, au contraire, à prêter à quelqu'un d'autre des sentiments qu'on refuse en soi » (Chevrier, 1995, p.43). Ces deux mécanismes participent activement au plaisir éprouvé au visionnement d'un film. D'une part, le film compense nos insatisfactions par l'identification à des héros qui possèdent ce que nous désirons (force, beauté, intelligence, courage, etc.). D'autre part, il nous procure un apaisement, une forme de catharsis au sens d'Aristote⁶⁵, par la projection de nos désirs inconscients liés à la transgression (violence, sexe, etc.) sur des personnages qui les comblent, mais qui sont finalement punis. Par exemple, dans *Vol au-dessus d'un nid de coucou* (Forman, 1975), le spectateur s'identifie graduellement au personnage principal de McMurphy (Jack Nicholson), un supposé violeur incarcéré volontairement dans une prison psychiatrique. En l'accompagnant dans ses souffrances, causées par le sadisme de l'infirmière en chef Ratched, le spectateur en vient à souhaiter la mort de cette dernière. La tentative de meurtre de Ratched par McMurphy, acte de transgression par excellence, sera punie par la lobotomie du personnage, procurant par conséquent un apaisement du spectateur.

⁶⁵ Aristote traite brièvement de la catharsis dans son ouvrage *La Poétique* (circa -335 avant J.-C.) en expliquant que la tragédie « en représentant la pitié et la frayeur [...] réalise une épuration de ce genre d'émotion » (cité dans Lenoir, 1999, p.53-55).